



UNIVERSIDAD DE  
BUENOS AIRES  
**FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS**

TESIS DE LICENCIATURA

# **“APRENDO LO QUE SE ME CANTA”**

Procesos de construcción de conocimiento de  
niños y niñas en una experiencia educativa  
barrial.

**Autora:** Paula Nurit Shabel

**Directora:** Ana Carolina Hecht

**Codirectora:** Mariana García Palacios

**2015**

## AGRADECIMIENTOS

*A mi familia, por el amor*

*A Roberto, Marina y Caro, por hacer de familia en el mundo académico*

*A Mari, por darnos el empujón que le faltaba a este trabajo*

*A mis otros grandes maestros Andrea Lichtensztein, Marta Marucco, Mirta Israel y Cinthia Wanschelbaum*

*A mis camaradas y compañeros de militancia, por apoyarme, enseñarme y tenerme mucha paciencia*

*A los chicos y chicas de AulaVereda, por dejarme jugar e investigar con ellos/as cada sábado*

*A la marteada, por alegrar las noches en mis largos días de escritura*

*A Gabriel, por acompañarme siempre*

## ÍNDICE

<b>Introducción.</b> O cómo se gestó el problema de investigación .....	4
1. De la militancia a la investigación .....	5
2. Ahora sí: la investigación y su objeto .....	13
<b>Capítulo I.</b> Grandes teorizaciones sobre pequeños sujetos .....	21
1. Construcción histórico-social de la niñez .....	21
2. Tensiones en la niñez-sujeto de derechos .....	30
3. La teoría en la práctica .....	36
<b>Capítulo II.</b> Por una metodología de trabajo con niños y niñas .....	42
1. Epistemologías críticas .....	42
2. De etnografías y otras yerbas .....	48
3. La participación como principio investigativo .....	56
<b>Capítulo III.</b> “Aprendo lo que se me canta” .....	62
1. Conformación de <i>el grupo de los grandes</i> : encuentro y participación.....	62
2. Actitudes ante el conocimiento: “yo te explico”, “ya lo sé” y “¿posta?”...	73
A. Los saberes previos: “yo te explico”.....	75
B. ¿Nuevos conocimientos?: “ya lo sé”.....	83
C. Cuando conocer es un descubrimiento: “¿posta?”.....	89
3. Conocer desde la organización .....	98
<b>Conclusión.</b> O cómo poner punto final a un trabajo que no termina .....	107
<b>Bibliografía</b> .....	115
<b>Anexos</b> .....	126

## INTRODUCCIÓN

### O cómo se gestó el problema de investigación

*“Profe: ¿Hace cuánto venís a AulaVereda Nico?*  
*Nico: Desde que empezó, no sé, seis o siete años. [Silencio]. Yo era chico, estaba como en quinto o sexto grado.*  
*Profe: ¿Y cómo llegaste, te acordás?*  
*Nico: Mi mamá me dijo. Me iba mal en la escuela y me dijo que vaya a maestra particular o algo así. Y después se enteró de este lugar que era un centro cultural y que era gratis y vine.*  
*(...)*  
*Profe: ¿Y qué hacés acá en la escuelita?*  
*Nico: Mmm [se ríe] Estudio [se ríe. La profe también]*  
*Profe: ¡Mentira, sos un mentiroso! ¡No me digas cualquier cosa! No me digas lo que quiero escuchar, decime la posta.*  
*(...)*  
*Nico: No, la verdad es que no estudiamos mucho acá. Cuando estoy muy al horno sí, pero porque tengo ganas, no porque me obligan. Si no, me pongo a pelotudear por la escuelita, no sé, hacer nada, jugar con los demás pibes, no hacer tarea, jugar al ajedrez con Marcos [otro niño] o, no sé, pelotudear, porque en casa solo yo me aburro*  
*(...)*  
*Profe: ¿Y con las profes qué hacen?*  
*Nico: Ah, eso, qué hacemos con ustedes, como que vamos por el barrio, repartimos los papelitos del centro cultural, juntamos firmas para eso de la basura (...)*  
*Profe: ¿Y qué les queremos enseñar los profes con todo eso?*  
*Nico: Política. Lo que pasa afuera de nuestra burbuja y también lo que pasó”.*

Fragmento de entrevista a un niño de 16 años del proyecto educativo AulaVereda en 2014. Sintetiza el recorrido hecho por el proyecto y, necesariamente, por la investigación que presentamos a continuación.

## 1. DE LA MILITANCIA A LA INVESTIGACIÓN

El artículo I de la Parte I de la Convención Sobre los Derechos del Niño afirma que “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad” que tiene, a partir de la redacción y la consecuente firma de dicho documento en el año 1989, un estatus oficial de sujeto de derechos. Este documento, que fue firmado por casi la totalidad de los países del mundo con un pleno consenso, consta de 54 artículos en los que se detallan las responsabilidades a las que quedan sujetos los Estados en relación con la población niña.

Sin embargo, estos mismos Estados, en particular en América Latina, han realizado, al mismo tiempo, un proceso de achicamiento de sus funciones de la mano del neoliberalismo desde el fin de las dictaduras cívico-militares implementadas en la región. Dicho proceso nos obliga a repensar las democracias en contextos de desigualdad y las nuevas formas que adquiere la concepción de ciudadano/a, la participación y los derechos, sobre todo para el caso de los/as niños/as que irrumpen en los escenarios republicanos como nuevos interlocutores válidos y competentes al igual que los adultos.

En el plano educativo, los Estados, y en este caso, el Estado argentino, no ha logrado cumplir con sus funciones de garante de derechos ni para los/as niños/as que acceden a un sistema escolar en crisis ni para los/as docentes que trabajan en precarias condiciones y con bajos salarios, generando un círculo de pauperización educativa ante el cual se han aplicado diversas políticas focalizadas o “de inclusión” que no resuelven los problemas estructurales. En este escenario, las escuelas, las familias y los/as propios/as chicos/as han desarrollado discursos de fracaso escolar que intentan explicar las problemáticas trayectorias de niños y niñas en las instituciones educativas, pero, al contrario, individualizan el conflicto y responsabilizan a los destinatarios de este proyecto deficitario por sus errores.

En esta encrucijada de conflictos, el campo popular se organizó, como lo ha hecho históricamente, para hacerle frente a las situaciones de injusticia, con reclamos y

propuestas, llegando en el año 2001 a derrocar al gobierno con movilizaciones masivas y un repudio generalizado. Este proceso de lucha generó nuevas y fortaleció históricas organizaciones sociales, entre las que encontramos, en la Ciudad de Buenos Aires, los centros culturales como espacios de organización de reclamos barriales y proyectos alternativos de arte y educación. Estos surgieron como forma de organizar la militancia barrial de la mano de diversos partidos políticos, movimientos sociales, centrales de trabajadores y algunos híbridos que desafían las categorías simplistas de análisis de las resistencias (Linera, 2001).

La apuesta por tomar la educación de los hijos en las propias manos posee una larga tradición en el campo popular, sea en oposición o en complementariedad con el Estado. Ante la falta de escuelas o la ausencia de ciertos contenidos y prácticas en las instituciones oficiales, diversas organizaciones crearon a lo largo de la historia sus proyectos educativos más o menos institucionalizados en los que se formaron miles de niños y niñas a través de los años (Dal Ri, 2008; Elisalde y Ampudia, 2008; Acri y Cáceres, 2011). En el contexto de defianziaciamiento y privatizaciones descripto anteriormente, muchas organizaciones sociales siguieron este ejemplo armando proyectos alternativos y hasta sus propias escuelas donde no las había o donde no estaban en condiciones de generar un proceso educativo de calidad.

Sin embargo, esto no es lo que sucedió en la Ciudad de Buenos Aires, donde permanece una importante oferta de escuelas públicas, que justamente están siendo defendidas por estos mismos colectivos. En ese lugar, en cambio, florecieron cientos de proyectos de apoyo escolar que, si bien están presentes desde los comienzos de la historia del país, se multiplicaron en ese momento como una forma más de reproducir y a la vez ordenar los reclamos y las voluntades de cambio, al mismo tiempo que de responder a la demanda concreta de los/as vecinos/as de que sus hijos/as pasen de año en la escuela y no repitan ni abandonen.

En este contexto surgió el Centro Cultural Teresa Israel, *El Tere*, como se hace llamar<sup>1</sup>. Este espacio, que funciona en una casa antigua en una esquina pintada de colores (ver

---

<sup>1</sup> Teresa Alicia Israel fue militante comunista, detenida-desaparecida en la última dictadura cívico-militar debido a su compromiso con el cambio social y su trabajo como abogada defensora de diversos

Anexo D), fue tomado por el Partido Comunista y los vecinos en la década del '50 y está ligado a la militancia barrial desde entonces como local partidario, centro vecinal y, finalmente, centro cultural a partir del 2007: “Construimos de manera participativa como principio de nuestra práctica militante. Creemos que la cultura popular está en constante movimiento, no se consume ni se compra, sino que se hace por todos y para todos. Trabajamos para que las iniciativas grupales e individuales crezcan dialécticamente y se retroalimenten con el proyecto colectivo que es la Casa de Teresa” (texto de presentación del *Tere*, septiembre 2014, ver Anexo II). El *Tere* está en Almagro, en la Comuna 5 que engloba a los barrios de Almagro y Boedo, ambos con una historia de militancia política juvenil que, en las últimas décadas, se ha caracterizado por estos centros culturales donde se llevan adelante, además del apoyo escolar, actividades como recitales, fiestas, obras de teatro, proyección de películas y otras propuestas relacionadas con “la cultura popular joven” (Vommaro, 2013).

En este lugar se lleva adelante el proyecto educativo Aula Vereda (AV, en adelante) surgido en el año 2008 a partir de un reclamo propio de los vecinos, quienes se acercaban a preguntar por clases de apoyo escolar para los niños que *fracasaban* en la escuela, y de una definición política de los compañeros de la Federación Juvenil Comunista (Partido Comunista) de abrir esta experiencia con algunos de los militantes a la cabeza: “Aula Vereda es un lugar de muchos encuentros, donde aprender y enseñar se encuentran para construir. Y construimos saberes, sí, pero también vínculos. En el encuentro con el otro aprendemos muchas cosas, aprendemos sobre todo a aprender de y con los compañeros y *profes*”. Y cada uno con lo suyo, con su historia, con su cuerpo, con sus deseos y preferencias forma parte de un grupo” (Manifiesto AV, 2011, ver Anexo III)

*La escuelita*, como le dicen los/as niños/as que asisten semanalmente a AV, funciona todos los sábados de 14 a 17hs y concurren alrededor de 35 niños y niñas de entre 3 y 17 años y unos 12 educadores, a quienes los/as niños/as llaman siempre *profes*. Desde el

---

compañeros del campo popular en la Liga Argentina por los Derechos del Hombre. Teresa vivió y estudió en el barrio de Almagro. Con la recuperación de la democracia, el Partido Comunista junto a sus padres, también militantes, decidieron ponerle su nombre al entonces centro vecinal, donde funcionaba la asamblea del barrio y un espacio de apoyo escolar, entre otras actividades.

primer momento, las propuestas educativas y artísticas del *Tere* se abrieron a todos/as aquellos que estuvieran interesados/as en la actividad, más allá de su pertenencia político-partidaria, de modo que muchos de los actores, bailarines y *profes* no son militantes del Partido Comunista, sino del centro cultural. Al mismo tiempo, todos los proyectos se financian con lo que produce el propio espacio en la venta de bebida y comida, sin recibir subsidio ni ayuda de ninguna institución.

Como proyecto político, el *Tere* tiene múltiples aristas, pero aquí analizamos específicamente a AV en tanto espacio para la niñez, tal como lo expresa una de las *profes* en una reunión de equipo: “A mí me gusta este proyecto porque pensamos en los chicos todo el tiempo. Yo hice apoyo escolar antes de venir acá y la verdad es que me fui porque todo era una excusa para llegar a las familias, para poder hablar con ellos, no sé si para sumarlos a un partido, pero sí para los adultos, no importaba tanto lo que hacíamos con los chicos y por eso me gusta este proyecto. Son los pibes y todo lo otro viene en función de eso” (septiembre, 2014). En este marco ha sido realizada la presente investigación, cuyo objetivo es analizar los procesos de construcción de conocimientos sobre el barrio del grupo más grande de niños/as de AV (11 a 17 años), tal como detallaremos más adelante.

Después de implementar diversos formatos en el orden de las actividades y ambientes en donde se desarrollan los encuentros, hace ya tres años que cada sábado AV comienza con un saludo grupal en ronda, una canción y algún juego de nombres: “para recordar los de *profes* y chicos, que son mil y no los sabemos. Igual ellos nos dicen *profes* y ya fue, pero nosotros tenemos que saber cómo se llaman y a qué espacio van, según cuántos años tienen” (entrevista con *profe*, agosto 2013). Esto último hace referencia a la organización por ciclos con la que funciona AV. En cada uno de los cuatro ambientes que posee la enorme casa (ver Anexo IV) se acomodan los/as chicos/as de inicial (3 a 5 años), el grupo de primer ciclo de primaria, al que llaman *alfabetización* (1° y 2° grado), un tercer lugar para *los del medio*, que corresponde al segundo ciclo de la primaria (3° a 6° grado) y el espacio *de los grandes*, donde se acomodan los/as chicos/as de 7° grado y secundaria. Mientras que los dos primeros grupos son bastante estrictos con las edades, los/as chicos/as que participan del grupos *del medio* y *los grandes* se acomodan más por afinidades entre ellos/as que por edades

Los espacios por edades funcionan durante la hora y media de apoyo escolar (14.30 a 16hs) y tienen una dinámica bastante autónoma, donde cada grupo de edad no solo hace la tarea que traen los/as chicos/as de la escuela, sino que trabaja contenidos curriculares de cada ciclo en proyectos propios pensados por las/os *profes*, que se organizan en estos grupos fijos según los intereses de cada uno/a y las necesidades de *la escuelita* en cada momento. Después de repetir esta estructura durante varias semanas y jugar con esas divisiones en el saludo, la mayoría de los/as niños/as que asisten asiduamente a AV saben perfectamente dónde tienen que ir a hacer sus tareas y qué *profes* trabajan en cada espacio, lo cual está bastante estipulado y solo cambia ante la falta de muchos *profes* en algún sector y la llegada de nuevos educadores que se suman al proyecto cada tanto.

Después del tiempo del trabajo viene la merienda, donde otra vez vuelve a juntarse todo el grupo de niños/as. En ese rato, que dura entre las 15.45 y las 16.15 aproximadamente, todos/as toman el té o jugo y comen galletitas provistas por el centro cultural mientras conversan entre ellos/as y con los/as *profes*. Después de esto y hasta las 17hs que termina AV, se realizan *los talleres* que consisten en diversas propuestas lúdicas o relacionadas con el teatro y la música, “diversas actividades que planificamos para la parte de juego, cultura, recreación que no sabemos bien como llamar pero es todo eso junto y mucho más. A veces las actividades tienen una continuidad y otras veces vienen a participar músicos, bailarines y actores” (entrevista con *profe*, agosto 2014).

Retomando el análisis de Sirvent y su equipo (2006) sobre grados de formalización, vale resaltar el hecho de que AV carece de ciertos mecanismos regulatorios o formales por lo que se genera circulación de niños/as dentro y fuera del proyecto, asistencias interrumpidas y una difícil categorización de toda la comunidad de niños/as que es parte del proyecto. Sin embargo, gracias a los registros de las reuniones de *profes* que se realizan cada sábado al finalizar la actividad (de 17 a 18hs) sabemos que entre 2011 y 2014 hubo en promedio 29 niños/as cada sábado, aunque algunas semanas no están registradas o no se aclara el número. A su vez, los registros desde comienzos de 2013 hasta el final de la investigación muestran un promedio de 7 chicos/as en alfabetización y 5 en el grupo de *los grandes* aproximadamente, con un total de 13 niños/as en este último sector con quienes construimos la investigación plasmada en esta tesis.

El equipo de *profes* estuvo conformado desde sus orígenes por una gran mayoría de jóvenes mujeres estudiantes de diversas carreras universitarias en el campo de las ciencias sociales y las artes y del magisterio, al que acompañó casi siempre un pequeño número de *profes* hombres. Sus edades oscilan entre los 19 y los 26 años y muchos han decidido en estos años orientar o cambiar su profesión hacia el ámbito de la educación y la niñez. Desde los orígenes del proyecto hasta la actualidad ha habido un reiterado recambio en los miembros del equipo, pero también ciertas regularidades y mucha formación, lo que ha permitido generar una línea pedagógica más o menos unificada en el espacio.

Mi caso particular en este escenario es de una múltiple pertenencia, dado que soy militante de la Federación Juvenil Comunista desde los orígenes del proyecto de AV, al tiempo que soy educadora del mismo y, gracias a estas experiencias, tomé la decisión de investigar sobre el propio espacio de participación, siendo mis primeros escritos al respecto del año 2009. La investigación de campo aquí analizada comienza en el año 2011 (cuando se empezó a gestar la idea de una posible tesis) hasta noviembre de 2014. Las complejidades y contradicciones que han surgido en este proceso de objetivación de mi propia realidad mientras intento construir conocimiento sobre otras cuestiones que suceden en el mismo espacio con los/as niños y niñas con los/as que trabajamos están analizadas en el capítulo II y atraviesan el presente trabajo de principio a fin, sin por ello opacar los objetivos de la investigación que me propongo. O al menos, eso espero.

Los/as niños y niñas que participan de AV asisten en su mayoría a escuelas del barrio donde se “volantea” a principio y a mitad del año lectivo. Casi todos viven también en las cercanías almagrenses o han vivido allí y en su mudanza sostuvieron el espacio. Tal como analizaremos en el capítulo III, muchos pertenecen a familias numerosas que viven en precarios hoteles de la zona, casas tomadas o en el hospedaje transitorio del Movimiento Territorial de Liberación (MTL)<sup>2</sup>. Bien cabe aclarar que la vivienda digna no es el único derecho que estos/as niños/as tienen vulnerado, sino que están

---

<sup>2</sup> El Movimiento Territorial de Liberación nació en el calor de la lucha popular del 2001 como una organización piquetera de la mano del Partido Comunista y la entonces naciente Central de Trabajadores de Argentina. Con los mismos reclamos de trabajo y vivienda digna, se organizó luego como cooperativa de construcción, consiguiendo para los hombres y mujeres del movimiento capacitación, materiales y hasta la concreción de la casa propia. El caso particular con el que trabajamos aquí es de un hospedaje transitorio para familias de la organización, que describimos con más detalle en el capítulo I

atravesados por múltiples pobreza debido a la falta de recursos materiales que padecen tanto ellos/as como sus familias.

Si bien AV comenzó primero como un proyecto de apoyo escolar, con el devenir del tiempo, y como se deja entrever en la cita que da comienzo a este escrito, fueron surgiendo preguntas en el equipo de educadores/as con el fin de trascender el mero “parche educativo” que sentíamos ser para una población que, en su mayoría, estaba siendo vulnerada en múltiples aspectos de su cotidianeidad. Para ello realizamos varios talleres de formación, algunos con el equipo de Pañuelos en Rebeldía<sup>3</sup>, uno con Marta Marucco<sup>4</sup> sobre alfabetización, otros con equipos *psi*<sup>5</sup> y otros los armamos entre nosotros/as mismos sobre ciertas lecturas que queríamos discutir o temas específicos, como la enseñanza de las matemáticas, la lengua, el juego y la recreación, etc. De este modo, en la síntesis entre nuestros conocimientos nuevos y la relación más cercana con el barrio, las familias y, en especial, los/as niños/as, el proyecto se fue transformando y ajustando a las expectativas de todos/as.

Para los educadores y educadoras, una de las mayores inquietudes fue el trabajo con los chicos y chicas *grandes*, de entre 11 y 17 años. Este grupo no solo refiere a los niños/as de más edad, sino que denomina también en muchos casos a aquellos que hace más tiempo participan de AV (aproximadamente entre 4 y 7 años). Originalmente, el proyecto educativo se dedicó con cierta exclusividad al trabajo con chicos y chicas que asistían a la escuela primaria, pero a medida que fueron creciendo algunos de ellos/as, siguieron viniendo todos los sábados “sin mucho que hacer, sin ganas de dedicarse a la escuela en esas horas, pero con ganas de estar ahí” (entrevista *profe*, mayo 2013). Por

---

<sup>3</sup> Pañuelos en Rebeldía es un equipo de educación popular que realiza talleres de formación política en distintos movimientos sociales de América Latina. Una de sus fundadoras, Mirta Israel, es hermana de Teresa y ex militante del Partido Comunista y ha acompañado la formación y la reflexión de los *profes* de AV en sus primeros años

<sup>4</sup> Marta Marucco es maestra Normal y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación especializada en la formación y la capacitación de docentes. A partir del contacto que hice con ella cuando fue mi docente en la Universidad de Buenos Aires, organizamos un taller de alfabetización al que asistimos solo los *profes* interesados en la temática (y con ganas de levantarse un sábado a la mañana). Allí también trabajamos especialmente con los emergentes del espacio, más que con las teorías generales del aprendizaje de la lecto-escritura.

<sup>5</sup> Con esto nos referimos a profesionales de psicología y psicopedagogía, especializados en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en psicología infantil. En más de una oportunidad hemos recurrido a estos equipos para plantearles problemáticas emergentes del espacio, más que para llevar adelante talleres de formación generales sobre las temáticas.

eso, su misma presencia nos llevó a ir reestructurando sobre la marcha el espacio e incluirlos, aunque desde otro lugar. Fueron estos cambios e incertidumbres las que me provocaron ganas de trabajar con este grupo *de grandes*, primero como *profe* y luego como investigadora.

En un principio no hubo una decisión consciente sobre qué hacer con ellos/as desde el equipo de educadores. Al comienzo, el grupo de *los grandes* no permitía llevar adelante el trabajo del resto, debido a que conversaban y jugaban distraendo a los/ más pequeños/as. Entonces, se les propuso otras formas de trabajo, muchas de las cuales fracasaron, como se verá más adelante en el capítulo III, donde analizamos justamente las actitudes de los/as niños/as frente a las diversas propuestas de aprendizaje en AV. Luego, intentamos un “diagnóstico participativo” que sólo logramos llevar adelante en parte y, finalmente, en una reunión de *profes* se definió un proyecto denominado *Taller del barrio* con el objetivo de: “desarrollar un sentido de pertenencia del grupo al barrio y a AV, formar un espacio de expresión y encuentro entre los chicos y entre chicos y *profes*, generar un espacio para el análisis crítico de la realidad barrial y crear líneas de acción sobre el barrio en conjunto con los chicos para mejorar esa realidad teniendo en cuenta particularmente las necesidades e intereses de los chicos” (sistematización de la reunión de *profes*, febrero 2013). Algunas de las actividades allí propuestas para el año fueron:

*“10/8: Manu y Joaco [profes]: Ver el mapa de REP [dibujante popular] de Almagro y analizarlo con los chicos y llevarlos por los lugares que marcó el dibujante*

*17/8: Delfi y Pau: Que los chicos nos lleven por sus lugares y nosotros a ellos, preguntar por los lugares más habitados por los aulaveredos<sup>6</sup>.*

*24/7: Pato y Manu: No salimos, vemos qué de lo que hicimos puede ir para la revista [que sacaba el centro cultural mensualmente]. Llevar la de agosto y mostrarla”*

En este marco surgió el proyecto de investigación individual que sustenta este trabajo y que viene acompañando la tarea pedagógica del grupo de educadores en AV con una relación franca y fluida entre ambas partes haciendo un esfuerzo por no confundir los

---

<sup>6</sup> *Aulaveredos* es una denominación utilizada por los *profes* para hablar de los niños y niñas que asisten los sábados al *Tere*. También es utilizada para referirse a los propios *profes* en relación con los otros colectivos del lugar.

objetivos, objetos y sujetos en tanto se los mire como parte del proyecto formativo de AV y la investigación para esta tesis. El emergente del grupo de los *grandes* con sus nuevas actitudes y roles en el espacio me hicieron proponer un análisis académico en el espacio de militancia y educación del *Tere* y éste fue aceptado por mis compañeros/as con el compromiso del respeto y la circulación de saberes.

## 2. AHORA SÍ: LA INVESTIGACIÓN Y SU OBJETO.

Aclarado el proceso que dio origen a esta investigación, pasamos al análisis de esta indagación científica que basa su diseño de investigación en el planteado por Sirvent (2005), a partir de tres conceptos estructurantes: objeto, problema y objetivo. El primero refiere al foco que hacemos sobre la realidad, el llamado *recorte* que seleccionamos para investigar y definir allí el qué de la investigación. En este marco, el objeto de estudio de la presente investigación son los procesos de construcción de conocimientos sobre el barrio de los/as niños/as *grandes* de AV en el *taller del barrio* en el Centro Cultural Teresa Israel. El problema, o pregunta que intentaremos responder sobre ese objeto es, justamente, cómo construyen conocimientos sobre el barrio estos/as niños/as de AulaVereda en el *taller del barrio* en el *Tere*.

Con esto no nos referimos a los mecanismos cognitivos<sup>7</sup> que se ponen en juego en estas situaciones, ni a los sentidos que niños y niñas van articulando sobre el territorio en cuestión en sus diversas experiencias de vida. Nos referimos, en cambio, a las actitudes que los/as niños/as más grandes de AV adoptan frente a las actividades que les proponen un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre su barrio en el contexto específico de la *escuelita*. Definimos actitud como “una organización durable de procesos motivacionales, sentimientos emocionales, percepciones y aspectos cognitivos relacionados con una parte del mundo social” (Sirvent, 1999: 126), lo que nos permitirá

---

<sup>7</sup> Sin desconocer que existen cuestiones que dentro de este campo de interés son estudiadas con herramientas de la psicología, en este trabajo no haremos hincapié en esos abordajes en particular, aunque sí cruzaremos diversos saberes disciplinares en esta búsqueda de entendimiento.

analizar sus efectos sobre la construcción de saberes de los sujetos. En AV se han identificado actitudes de los/as niños/as de mayor o menor interés y participación en las actividades del *taller del barrio* propuestas por los/as *profes* que generan aprendizajes más o menos significativos en los educandos. Intentaremos dilucidar, entonces, las razones por las cuales ciertos ejercicios del *taller del barrio* los convocan más que otros y los motivos por los cuales hay cosas que quieren hacer y conocer y otras que parecieran solo repetir para contentar a los/as *profes*.

A partir de estos enunciados y la pregunta general que guía la presente investigación, planteamos algunos interrogantes más específicos para ordenar el pensamiento y la presentación escrita del mismo. Dichas preguntas son: ¿cuáles son las condiciones sociales de los/as niños/as que asisten a AV?; ¿por qué van a AV?; ¿qué relación tienen previamente construida con su entorno los/as niños/as que van al *taller del barrio* de AV?; ¿qué conocimientos previos tienen sobre el barrio?; ¿cómo es la relación que tienen los/as niños/as con los/as educadores/as adultos del taller?

En relación con estos problemas, los objetivos que nos planteamos como posibles respuestas a las preguntas formuladas más arriba son de dos naturalezas distintas. Por un lado, los objetivos de conocimiento en tanto construcción de saberes válidos y, por otro lado, los objetivos de acción en referencia a aquellos posibles de llevar adelante más allá de la producción de conocimiento (y la escritura de esta tesis). En este caso, los objetivos de conocimiento son, en relación con la pregunta general: analizar los procesos de construcción de conocimiento sobre el barrio de los/as niños/as de AV en el *taller del barrio* en el *Tere*. En cuanto a los objetivos de acción, estos son: elaborar nuevas propuestas pedagógicas que apunten a una mejora de los procesos de construcción de conocimiento sobre el barrio de los/as niños/as de AV en el taller y socializar los resultados con otras organizaciones sociales que tienen proyectos de apoyo escolar similares que puedan enriquecerse de estas reflexiones al tiempo que aportar nuevas preguntas.

En relación con las preguntas específicas, los propósitos son: conocer las condiciones sociales de los/as niños/as que asisten a AV; desentramar los motivos por los que van puntualmente al *taller del barrio*; analizar las relaciones y los conocimientos previos

que tienen *los grandes* sobre el barrio; estudiar las formas que adquieren las relaciones de los/as niños/as con los/as educadores/as adultos del taller.

Una vez planteada esta tríada fundamental, es preciso que avancemos sobre los supuestos o hipótesis que planteamos en la presente investigación, aclarando que no son supuestos ingenuos, sino que están escritos y repensados a la luz de la investigación cambiante y desafiante que venimos sistematizando desde el año 2011. En relación con la pregunta general, proponemos como hipótesis tentativa que: los procesos de construcción de conocimiento sobre el barrio generan actitudes de mayor o menos interés en los/as niños/as según los conocimientos previos que ellos/as posean en relación con el tema. Además, podemos esbozar que los procesos de construcción de conocimiento sobre el barrio de los/as niños/as de AulaVereda en el taller se dan a través de dinámicas lúdicas y de conversaciones informales, más que de procesos de lecturas y escrituras; los procesos de construcción de conocimiento sobre el barrio de los/as niños/as de AulaVereda en el taller recuperan el sentido de pertenencia previamente construido de los/as niños/as; en los procesos de construcción de conocimiento sobre el barrio de los/as niños/as de AulaVereda en el taller los/as educadores/as transmiten sus propias preocupaciones políticas sobre el territorio en el que trabajan.

Para reflexionar un tanto sobre el origen del interés por este tema, es necesario volver sobre mi militancia política. La confianza de los compañeros a la hora de encarar el proyecto fueron fundamentales para comenzar y luego para hacernos nuevos interrogantes sobre aquello que hacíamos. Esto le abrió las puertas al proceso de cambio que se dio desde el apoyo escolar hasta las preguntas por la educación popular, los aprendizajes significativos, la profesionalización del trabajo docente que hicimos, aunque no todos desde los circuitos formales. Muchos/as de las/as *profes* que entraron siendo estudiantes universitarios/as decidieron comenzar a estudiar en el magisterio y muchos/as otros/as ya lo hacían antes. La práctica con los/as niños/as y los saberes de mis compañeras/os generaron primero la curiosidad y luego las preguntas que me llevaron a encarar esta investigación desde la etnografía que es, como dice Fonseca (1998) “una ciencia basada en lo concreto”.

Por otro lado, el recorrido académico que realicé en el equipo de movimientos sociales y educación del que aún soy parte<sup>8</sup>, me formó la mirada hacia algunas problemáticas históricas y contemporáneas que me llevaron a la pregunta sobre la práctica pedagógica en contextos de organizaciones sociales y, más al final de mi trayectoria como estudiante, el equipo de antropología y niñez<sup>9</sup> al que me sumé gracias a mi directora me enseñó a desnaturalizar la categoría principal de todas mis preguntas que es hoy la de niños y niñas.

La pregunta de investigación se desprende, al mismo tiempo, de ciertos parámetros teóricos y metodológicos que citamos brevemente aquí para desarrollar en los capítulos I y II respectivamente. En cuanto a lo primero, entendemos que los/as niños/as acceden al conocimiento en diversos espacios que exceden los específicamente escolares y abarcan las interacciones cotidianas, las socializaciones en sus hogares, con sus grupos de pares y en otros espacios que habitan, como el Centro Cultural. Al mismo tiempo, son muchas las formas en las que se construye el conocimiento más allá de una clase formal, puede ser a través de un juego, una charla, un paseo por el barrio, etc. Y, sobre todo, tomamos a los niños y niñas como sujetos activos en sus procesos de aprendizaje, críticos de su entorno, reflexivos sobre la realidad en la que viven y capaces de tomar decisiones en cuanto a sus saberes y, también, en cuanto a las investigaciones que los tienen como protagonistas (Szulc, 2008; Hecht y García Palacios, 2009).

En relación con el abordaje metodológico, solo adelantaremos aquí que planteamos un diseño cualitativo basado en el trabajo etnográfico en las tres acepciones de Guber (2011) de enfoque, método y texto. La etnografía permite acceder a múltiples situaciones de interacción de los niños y niñas entre sí, con los sujetos adultos y con el mundo social (Rockwell, 2009), dado que posibilita registrar lo que se dice y lo que se hace, pero no se dice (Guber, 2008). El trabajo etnográfico es también una forma de superar las contradicciones entre teoría y construcción de datos sobre la realidad, desde el momento en que las observaciones y conceptualizaciones suceden en el mismo

---

<sup>8</sup> Este grupo de investigación trabaja en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con el proyecto “Cartografía social de los movimientos sociales y la educación popular en la Argentina y América Latina” y es dirigido por el Doctor en Historia Roberto Elisalde.

<sup>9</sup> Este grupo de investigación trabaja para CONIET en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con el proyecto “Niñez indígena, Alteridad y Ciudadanía” y es dirigido por la Doctora en Antropología Andrea Szulc.

instante (Rockwell, 1997), creando un registro que sirva como una herramienta que reformula la acción a medida que aporta información al estudio.

Sin embargo, la investigación tomó el camino que aquí recorreremos gracias a la articulación que han realizado García Palacios y Castorina (2010 y 2014) entre una aproximación etnográfica y la psicogénesis de algunos conocimientos sociales de los/as niños/as, recuperando y a la vez criticando una tradición de diálogo entre antropología y psicología. Partiendo siempre de una pregunta antropológica, la incorporación de esta perspectiva constructivista de la psicología nos permite analizar las formas en las que los sujetos van construyendo sus conocimientos a partir de su originalidad individual y las condiciones sociales que limitan o posibilitan nuevos saberes (García Palacios y Castorina, 2010).

El “carácter flexible” que marcan los autores de la etnografía nos permite articularla a su vez con diversas formas de recolección de datos, tal como lo han hecho reiteradas investigaciones en el trabajo con niños y niñas (Hecht y García Palacios, 2008; Cohn, 2005; Enriz, 2006; entre otros). Algunos de los que desarrollaremos luego son: las entrevistas (charlas coloquiales y semiestructuradas), el uso de dibujos, los juegos, el pedido a los niños y niñas de textos escritos específicos, y el uso de medios audiovisuales (Hecht, 2007; Pires, 2007a). Esto permitió una ida y vuelta del campo a la teoría generando un proceso de construcción de conocimiento en espiral (Sirvent, 2005).

Sin embargo, son múltiples las maneras de hacer etnografía, de escribir teoría social, y en este trabajo propongo que para cumplir con el objetivo de co-construcción del conocimiento es necesario enmarcar la etnografía en una experiencia de Investigación y Acción Participativa (IAP). Esta opción teórico-metodológica y epistemológica se refiere a la síntesis de una práctica científica, pedagógica y política, donde el punto de encuentro es la construcción de conocimiento científico sobre la realidad, al mismo tiempo que la generación de una herramienta para su transformación. Tal como explica Sirvent (2005) hay grados de participación en estos diseños por lo que es preciso aclarar que este trabajo fue realizado con ciertas instancias de retroalimentación entre la investigadora, los/as niños/as y el equipo de educadores de AulaVereda que fueron relevantes a la hora de analizar los registros de campo, mas no se plantea en las

siguientes páginas un modelo de IAP completo porque el objetivo principal de la investigación no surgió del trabajo ni de la reflexión colectiva, sino de mi intención individual como antropóloga.

Dadas estas elecciones hechas por quien escribe resulta fundamental reflexionar sobre mi doble rol en el proceso: como *profe* en el *taller del barrio* medios de AV y como antropóloga que encara una investigación. Lo primero que vale aclarar en este sentido es que comencé a sistematizar la experiencia de AulaVereda en clave de investigación con el pleno consentimiento del equipo de educadores/as y he compartido con ellos/as los fragmentos de registros que me resultaban problemáticos o particularmente interesantes, así como ciertos artículos que publiqué sobre este tema anteriormente. Tal como desarrollaré en el capítulo II, muchas de las conclusiones más interesantes o las categorías que resultaron parte del análisis surgieron de las reuniones con el equipo docente, que se realizan todos los sábados al terminar la actividad con los/as niños/as y de las cadenas de mails que también funcionan como espacio de planificación. Asimismo, conversamos con los/as niños/as de AV sobre la investigación antes de comenzarla, pero no fue sino después de un tiempo que pareció interesarles el asunto, tal como veremos en el capítulo III.

Esta doble pertenencia de mi parte generó muchas contradicciones en la construcción de la práctica y de la teoría. En pos de continuar con mi análisis tuve la intención de llevar adelante algunas entrevistas con los/as niños/as o de realizar ciertas actividades que, en el marco de la estrategia pedagógica propuesta por el *taller del barrio* no tenían sentido o quedaban descontextualizadas. Del mismo modo mis posibilidades de hacer un registro exhaustivo del campo dependía muchas veces de que todos/as los/as otros/as *profes* vayan el sábado a la actividad, dado que si era yo sola con *los grandes* el trabajo se volvía agotador y la calidad de los registros bajaba. Del mismo modo, problematizaremos en el capítulo II los conflictos que surgen en cuanto a objetivos y posibilidades cruzadas entre un rol y el otro.

Siguiendo el camino que llevó la investigación, el presente trabajo está organizado en tres capítulos que siguen a continuación y una conclusión que cierra con más preguntas que respuestas. El primer capítulo da cuenta del recorrido teórico que hay detrás del

proyecto. Recuperamos los antecedentes sobre el tema, aquellos/as autores/as que vienen desnaturalizando la categoría de niñez y desde allí nos han obligado a repensar las experiencias con niños/as. Del mismo modo, citamos las ideas de los teóricos que analizan las organizaciones sociales contemporáneas y el lugar que éstas adquieren en el contexto latinoamericano actual. Por último, repasamos los debates en torno a la construcción de conocimiento de la niñez, sin entrar en el campo de la psicología, pero sí describiendo los enfoques desde los que construimos nuestras categorías de análisis.

En el segundo capítulo, presentamos nuestra reflexión metodológica en torno a la investigación. Tal como adelantamos más arriba, profundizaremos la etnografía, el método clínico-crítico y las instancias participativas como estrategia general del trabajo para luego ubicar las técnicas particulares de obtención de la información empírica y de su análisis. Profundizaremos también sobre los problemas surgidos en el arduo camino de la construcción de conocimiento científico.

El tercer capítulo es el análisis propiamente dicho de los registros de campo y las sesiones de retroalimentación con los/as *profes* y niños/as. Allí marcaremos algunas categorías que, en diálogo con la materialidad concreta del campo, nos han ayudado a generar teorizaciones más generales sobre los procesos de construcción de conocimiento de los niños y niñas de AV que presentaremos en las conclusiones. En esta última parte plantearemos también algunas líneas de análisis a futuro, nuevas preguntas surgidas a partir de la práctica de investigación en relación con la pregunta original y con las formas posibles de investigar con niños/as.

Planteamos que en un contexto latinoamericano en el que se están repensando las democracias después del terrorismo de estado y del neoliberalismo, con procesos regionales en puja, que a su vez disputan con intereses inter y trans nacionales, preguntarse por la participación de niños y niñas es una necesidad. Así como se vuelve relevante este tipo de investigaciones en un contexto local donde se están discutiendo los derechos y las responsabilidades que según la CDN (y por ende en la Constitución Nacional) tiene el ser *niño* como menor de 18 años. El debate sobre el voto joven, la edad de inimputabilidad y la posibilidad de construir la identidad propia a partir del develamiento de los orígenes en las adopciones son algunos ejemplos que pueden

combinarse con luchas ciudadanas sobre las tomas en las escuelas secundarias y las reformas de planes de estudio porteños donde niños y niñas adquieren roles protagónicos que no terminan de ser aceptados en los parámetros de la normalidad esperada. Entendemos que el “interés por recuperar el punto de vista del otro llevaría a incluir efectivamente a los niños/as como interlocutores válidos para la planificación de políticas, como sujetos portadores de conocimiento, que pueden dar cuenta de sus necesidades y contribuir en la búsqueda de soluciones” (Colángelo, 2003: 6) y por ello esperamos contribuir a través de este estudio con la construcción de un abordaje investigativo que incluya las voces niñas en el armado de una sociedad realmente democrática, así como una aproximación a las formas en las que niños y niñas interpretan sus propios procesos de construcción de conocimiento.

## CAPÍTULO I.

### Grandes teorizaciones sobre pequeños sujetos

#### 1. CONSTRUCCIÓN HISTÓRICO-SOCIAL DE LA NIÑEZ

El sistema capitalista tiene como característica fundante la subsunción del trabajo al capital, que genera y reproduce desigualdades de clase (Marx, 2012). Sin embargo, las teorías actuales han puesto en evidencia el hecho de que las desigualdades son múltiples, al igual que las pobrezas (Sirvent, 2008), y una de ellas es la relación entre niños, niñas y personas adultas (Carli, 2003). Dicha opresión se sostiene en la negación de los niños y niñas como sujetos capaces, activos y reflexivos sobre sus propias vidas por sus conceptualizaciones como niño-salvaje, niño-naturaleza y niño-tábula rasa (Jenks, 1996).

Esta categorización de la niñez desde la carencia nos lleva a problematizar sus definiciones. Así, entendiendo a la niñez como una construcción cultural e histórica que responde, como ya sostuvimos en la Introducción, a disputas de sentido de diversos grupos con intereses económico-políticos particulares, en tanto “no son las fases de maduración biológica, sino las relaciones que el individuo establece dentro de su grupo doméstico y de la sociedad como un todo, las que delinear y expresan los cambios dentro del ciclo de vida” (Colángelo, 2003: 2). De este modo, la niñez puede considerarse como un analizador de una sociedad en determinado momento (Carli, 2009), una entrada a la cosmovisión de un grupo, de lo que éste piensa del tiempo pasado, de las formas actuales de relacionarse y de las expectativas que tiene sobre el futuro. Para ubicar estas disputas en nuestro contexto de investigación particular es necesario desarticular el concepto desde su surgimiento en la sociedad moderna europea a partir del siglo XV.

El cambio de formación social que marca el fin del feudalismo es el origen de la era del capital (Marx, 2012), el acenso de la burguesía, la consolidación de los Estados nacionales y el desarrollo del colonialismo que trajo consigo un nuevo paradigma

cultural denominado modernidad (Lander, 2006). En el proceso de construcción de esta nueva sociedad, el bloque histórico gobernante fue construyendo, a partir de una feroz disputa, una visión del mundo que respondía a sus intereses, produciendo así la “hegemonía política y cultural de un grupo social sobre la entera sociedad, como contenido ético del Estado” (Gramsci, 2009: 290).

A partir de este proceso, los Estados modernos conformaron una taxonomía jerarquizada sobre los objetos, los procesos y los individuos, donde el sujeto trascendental kantiano, masculino, adulto y europeo era el eslabón más evolucionado de la cadena humana. Allí se ubicó a la niñez como el par dicotómico de la madurez, un estadio inferior repleto de características negativas y falencias<sup>10</sup>. La niñez se construyó así no desde la diferencia (alteridad), sino desde la desigualdad y, por ello, los niños y niñas han sido históricamente considerados irracionales e incapaces, produciendo una “homogeneización y esencialización que sustrae a los niños de la historia y del conflictivo contexto socioeconómico y político, negando su agencia social” (Szulc, 2006: 32).

Con el desarrollo del sistema capitalista se reconfiguró la vida privada y pública y una idea particular de familia se esparció por Europa con el hombre a la cabeza, poseedor de matrimonio y patrimonio, donde estaban ubicados sus hijos/as. De esta forma, la sociedad revalorizó a los hijos y en el viejo continente comenzó a pensarse en cómo conservarlos, cómo evitar que sucumban ante los malos tratos de sus cuidadoras y las precarias condiciones higiénicas de la época (Donzelot, 1990). Los Estados, entonces, comenzaron a pensar en los niños como algo de lo que había que ocuparse desde una moralidad productiva a tono con el modelo capitalista que se afianzaba en el continente: cuidar hoy a los niños para que produzcan mañana. Así nació el *sentimiento de infancia* (Ariès, 1987), en oposición a la idea generalizada hasta entonces que consideraba a

---

<sup>10</sup> Es interesante subrayar la contradicción propia del tiempo moderno, ya que éste plantea un avance *ad eternum* hacia el progreso, pero en las etapas de la vida la vejez no adquiere esta valoración. En este caso las necesidades productivas del sistema capitalista priman a la hora de valorar las edades.

los/as niños/as como hombres y mujeres en miniatura, “enanos” cuya única singularidad era su cuerpo pequeño<sup>11</sup>.

Para satisfacer sus necesidades con eficiencia, la burguesía -a la cabeza del nuevo paradigma económico- puso a sus intelectuales orgánicos que, bajo el rótulo de *especialistas*, calificaron y taxonomizaron la niñez para disponer de las mismas (Donzelot, 1990; Colángelo, 2004). Si bien los/as niños/as fueron primero algo sin importancia para la ciencia, más tarde ciertas disciplinas comenzaron a generar saberes específicos, convirtiendo a los niños en objeto de estudio de campos como la medicina y la psicología y dando lugar al nacimiento de ciencias específicas de la niñez como la pedagogía. Los dispositivos mencionados operaron sobre la vida social legitimando una mirada negativa de los pequeños, entendiéndolos como adultos incompletos. Estas concepciones se institucionalizaron a medida que los Estados europeos lograban monopolizar tanto la violencia como los sentidos del mundo, siendo ambos parte de la naturaleza estatal en la que “el Estado es también el acatamiento de la legislación. Estado es narrativa de la historia, silencios y olvidos, símbolos, disciplinas, sentidos de pertenencia, sentidos de adhesión. Estado es también acciones de obediencia cotidiana, sanciones, disciplinas y expectativas” (Linares, 2010: 6).

La normativización de la infancia tuvo su espacio privilegiado en la escuela que, durante el siglo XVIII, se esparció como modelo hegemónico de transmisión de conocimiento y formación de las futuras generaciones. La organización jerárquica y secuencial que la caracterizó, así como los roles antitéticos de adultos y niños/as responde al nuevo orden social capitalista. Allí, la niñez fue considerada simple receptora de los conocimientos sociales por su naturaleza incompleta e incapaz pero, sobre todo, inevitable en tanto período de la vida humana universal. Algunos autores han descrito la escuela como institución infantilizadora de la niñez, que anula la vida niños y niñas por fuera de la institución (Batallán y Díaz, 1990); otros han considerado la reclusión infantil que significó la escuela (Ariès, 1987) y algunos más han analizado como espacio de gobierno de la infancia (Varela y Álvarez Uría, 1991). A partir de este recorrido teórico concluimos con la antropóloga Szulc (2006: 32) cuando afirma que la

---

<sup>11</sup> Diversos autores han cuestionado esta tesis de Ariès (Cunningham, 1995; Pollock, 1983) con argumentos más o menos sólidos, pero entendemos que su trabajo sigue siendo un marcador de cambios significativos en torno a la categoría de infancia.

escuela ha contribuido a la “homogeneización y esencialización que sustrae a los niños de la historia y del conflictivo contexto socioeconómico y político, negando su agencia social”.

Al generalizarse este modelo educativo, la institución escolar logró definitivamente aislar a los niños/as de los procesos de toma de decisiones de su propia vida instituyendo el modelo infantilizador de formación donde se imparten los saberes fundamentales para la comprensión del mundo de cierta manera y, sobre todo, normas morales que definen lo correcto e incorrecto para la niñez. Desde esta escuela, como reflejo de la política pública hacia la niñez, el niño ha sido reiteradamente comparado con un salvaje al que hay que domesticar/enseñar (Scheper-Huges, 1998), algo más cerca del estado de naturaleza que de la civilización, siendo la adultez el estadio superior de la vida. Esta conclusión se sostiene incluso en estereotipos que colocan a los/as niños/as como *buen salvaje* con imaginación y emociones positivas que luego se *pierden* en la adultez (Szulc, 2006).

Al mismo tiempo, comenzó a desarrollarse un saber en relación con aquellos que nunca fueron tratados como niños, sino como *menores* o como *trabajadores*. Del otro lado de la normalidad se colocó a aquellos niños que prácticamente siguieron siendo adultos en miniatura, mendigos en las calles y obreros en las fábricas. A ellos se dedicó la ciencia de la ley: el derecho. También los debates económicos atravesaron la construcción de esta niñez “anormal” y para ella se construyó el aparato legal conocido como “modelo tutelar”, “filantrópico”, “de la situación irregular” o “asistencialista”, y que tenía como punto de partida la consideración de la persona menor como objeto de protección, circunstancia que legitimaba prácticas penocustodiales y represivas encubiertas” (Beloff, 2004: 4). En este proceso, la biología también aportó sus saberes para este sector de la población de la mano de las teorías lombrosianas que definían fenotipos delincuentes plausibles de ser captados desde edades tempranas (Stocking, 2012).

Por su parte, la niñez proletaria es analizada por Marx en *El Capital* a partir del siglo XIX y la inserción de los niños al mercado de trabajo como una estrategia del capital para reducir los costos de la producción, posible gracias a los desarrollos tecnológicos: “La maquinaria, al lanzar al mercado de trabajo a todos los individuos de la familia

obrero, distribuye entre toda su familia el valor de la fuerza de trabajo de su jefe. Lo que hace, por tanto, es *depreciar* la fuerza de trabajo del individuo” (Marx, 2012: 324). La enorme cantidad de muertes producto de las terribles condiciones de trabajo en las fábricas llevó al Estado a intervenir en ellas a través de la implementación de leyes que regulaban el límite de horas de trabajo, los cambios de turno, etc. Los industriales lucharon entonces por la *libertad de trabajo* de los niños, finalmente perdida con la implementación de las legislaciones hechas desde 1833, siendo la obligatoriedad de la instrucción básica un ícono del proceso. La educación de los niños comenzó a ser entonces de un interés particular para los dueños de las fábricas primero y luego para el Estado, donde debían instruir a los futuros trabajadores dentro de la moral burguesa y la cultura de la sumisión, además de brindarles los básicos conocimientos que requiere el propio trabajo fabril.

Al mismo tiempo, es fundamental ubicar la educación de la niñez en relación con el modelo económico del capitalismo en desarrollo, sin caer en mecanicismos simplistas como ya lo advirtió Gramsci (2009). En este nuevo modelo de producción en masa el trabajador quedó separado del producto final de su trabajo (alienación), pero también resultó cada vez más separado del saber construido alrededor de esa producción. Neusa Dal Ri (2008) describe el proceso por el cual la formación que le brindaban los artesanos profesionales a los aprendices en los talleres de la Europa del siglo XVI fue una parte fundamental del trabajo que el capitalismo industrial le quitó a los obreros como parte estratégica de la subsunción del trabajo al capital.

El historiador Elisalde (2007 y 2015) describe los debates que se dieron en los orígenes de la industrialización en Inglaterra entre diversas instituciones y grupos sociales que se disputaron la educación de los/as niños/as en este proceso de separación del trabajo y el saber. La iglesia católica, por un lado, afirmaba ser la responsable principal de formar a los futuros hombres del mundo bajo el manto de la fe, mientras que las familias decían ser las únicas propietarias de sus hijos y, por lo tanto, de su educación. El Estado, como garante de los procesos de reproducción capitalista y regulador de la población, estaba en disputa y la burguesía, como dueña de la fábrica donde los niños/as trabajaban, clamaba que era su derecho tomar esa decisión. Finalmente un sector de la burguesía ganó la batalla por dicho Estado y decidió el qué, el cómo y el cuándo de lo que sería la

educación de la niñez (en lo que fue la ley fabril de 1844 y 1864<sup>12</sup>), institucionalizando las bases del modelo escolar que conocemos hoy, no sin negociaciones con los variados sectores antes mencionados y la resistencia obrera que “se manifestó, de este modo, desbordando y obligando al capital a modificar y retractarse permanentemente de sus técnicas disciplinares de control y subordinación” (Elisalde, 2007: 443).

En América Latina, la consolidación de la categoría de infancia normativizada también llegó de la mano de los Estados nacionales modernos tras años de guerras civiles y pujas por la centralización del poder a fines del siglo XIX. En este contexto “la preocupación pública por la niñez comenzó a delinearse y a materializarse en iniciativas de distinto orden” (Villalta, 2014: 3), que apuntaban a la institucionalización y disciplinamiento de la niñez, en particular, y de la población en general (sobre todo de las mujeres como encargadas *naturales* de la crianza de los/as niños/as). No podemos ignorar el hecho de que este tratamiento de la niñez se haya definido en un contexto de profunda transformación donde la pobreza se convirtió en un peligro para la sanidad y seguridad de los ciudadanos cuando hasta el momento habían sido objetos de caridad y piedad cristiana (Di Stefano, 2002).

En el caso particular de la Argentina, muchos de estos procesos fundamentales se dieron en un escenario de conflictividad social, una organización cada vez mayor de los trabajadores y, ya a fines de la década de 1910, la pérdida de poder de la élite en manos de los radicales. Frente a esto, las fuerzas conservadoras que se mantenían en el Congreso quisieron evitar una nueva generación de desobedientes y enemigos del orden social y se apresuraron a sancionar una serie de leyes regulatorias de los tratos hacia la niñez condenando la pobreza antes que contribuyendo al bienestar de la infancia. Uno de los ejemplos más claros en este sentido es el de la Ley Agote de 1919.

Las políticas pedagógicas producidas para la infancia acompañaron este proyecto nacional (Puiggrós, 1990). El proceso de escolarización de la niñez fue moldeado y luego implementado por un sector de la mencionada élite, que impartió una pedagogía

---

<sup>12</sup> Esta ley sancionó la educación primaria y obligatoria de niños y niñas que se dictaba dentro del propio espacio fabril como complemento y, a la vez, justificación del trabajo infantil. Dicha instrucción se realizaba en cursos hacinados de niños/as de distintas edades un par de horas por día a cargo de un docente que, en general, apenas sabía leer y escribir (Marx, 2012).

humanístico-enciclopédica, base de un proyecto de país dependiente del capital extranjero y de una población sumida en el autoritarismo de la oligarquía terrateniente aliada del capital foráneo (Duarte, 2011). Este proyecto fue, al mismo tiempo, pensado como propuesta de homogeneización y civilización de niños y niñas, hijos e hijas de inmigrantes a quienes se los consideraba “buenos salvajes” a diferencia de sus padres/madres adultos/as, casos ya perdidos para la adquisición del saber y las buenas costumbres (Carli, 2012)

La infancia en la política pública del Estado argentino reprodujo aquella imagen de niñez surgida en los albores de la sociedad moderna europea. Tal como lo describe la antropóloga Szulc (2006: 26): “Los niños constituyen un tipo de persona diferente de otros, un conjunto aun no integrado a la vida social, definidos generalmente por la negativa”. Así lo demuestran las narrativas de *El Facundo*, niño que nos relata Sarmiento como un pequeño salvaje y el niño *menor* de la Ley Agote, que es el mismo *menor de edad* y *menor de razón* que nos describe Carli (2012) en los orígenes del sistema educativo nacional.

Sin embargo, esta mirada hegemónica de niñez no es la única que circuló en los espacios políticos y pedagógicos de la época produciendo definiciones y, sobre todo, definiendo políticas de Estado (sus discursos y recursos). Queremos con esto resaltar la naturaleza inacabada de esta centralización del poder, la lucha constante y, en lo que refiere a la infancia, nunca con elaboraciones sistemáticas y absolutas. Gran parte de estas discusiones están analizadas por Carli (2012), Tedesco (1993) y otros autores que desglosan las diversas posiciones de la época y nos ayudan a comprender que ni el Estado ni la escuela son espacios meramente reproductivos de las desigualdades sociales.

De hecho, la educación pública, laica y gratuita es un derecho conquistado por el pueblo y es sobre esa base que debatimos las formas en que ella se organiza para abrir “espacios de significación, contestación y lucha, de apropiación y negociación de los contenidos culturales” (Rockwell, 2009: 33). Este debate fue dado por muchas organizaciones sociales de la época que sostuvieron sus propias iniciativas pedagógicas dirigidas a niños y niñas, tal como lo habían hecho los trabajadores en el contexto de industrialización inglesa. Algunas surgieron ante la incapacidad del Estado de cumplir

con la tarea educativa que él mismo se proponía y otras a partir de una crítica feroz hacia las formas y contenidos que la escuela normalista impartía, pero todos reivindicaron el saber como herramienta fundamental para el desarrollo de la vida individual y la libertad social.

Desde proyectos más o menos organizados y más o menos contrahegemónicos “fueron miles de trabajadores/as y sus familias que, en su lucha por pensar y construir diariamente un mundo más igualitario, más libre y más justo, erigieron prácticas reales de trabajo cultural, educativo y sindical” (Acri y Cáceres, 2011: 15). En algunas de las propuestas de la educación libertaria anarquista, por ejemplo, la niñez es caracterizada como un espíritu libre al que se debe estimular sin corromper, valorando las categorías de infancia y conocimiento y forjando variadas estrategias pedagógicas por fuera de la educación pública donde promover los valores y saberes obreros.

Los socialistas también veían en la escuela una generadora de consciencia porque “solamente en la medida en que el pueblo se ilustra podría hacer valer sus derechos” (Asquini 2013: 70) y por ello llevaron adelante proyectos pedagógicos diversos. Algunos militantes no pretendieron forjar una escuela alternativa, sino complementar la existente (Barrancos, 1989) a través de organizaciones como La Asociación Bibliotecas y los Recreos Infantiles para garantizar que la clase obrera cumpliera con su escolarización y alimentación (también había copa de leche). Desde allí “produjeron las posiciones más progresistas desde lo curricular” (Caruso, 2003: 48) valorizando la niñez proletaria como educando que aportará en el futuro a la lucha obrera. Otros, en cambio, materializaron sus ideas en escuelas laicas y mixtas que abrieron en distintas partes del país, solos o en alianza con diversos sectores. Estas instituciones desafiaban la instrucción estatal a la que consideraban “poco científica, debido a que incluía contenidos nacionalistas y religiosos” (Asquini, 2013: 78) y se enmarcaban en una estrategia general de reemplazar definitivamente la escuela oficial por la escuela popular.

El sindicalismo docente también aportó debates y peleó por mejores condiciones de trabajo, que son, necesariamente, mejores procesos de enseñanza y aprendizaje (Acri, 2012). El Partido Comunista, por su parte, ya a comienzos de la década del '20 y durante los '30 de siglo pasado, también formuló sus propios espacios de socialización y

formación, para las familias trabajadoras en general y los/as niños/as en particular, en pos de la formación de la *cultura obrera* necesaria para la gestación de un partido de vanguardia y proyección de sociedad socialista (Camarero, 2014; Calvagno, 2012). Las muchas experiencias existentes en esta línea nos demuestran que “el pensamiento pedagógico socialista parte de otra concepción del sujeto y plantea su horizonte hacia la democratización de la enseñanza” (Scarfó, 2010: 4) permitiéndonos pensar alternativas al presente de la niñez, sus derechos y sus procesos formativos.

Consideramos fundamental rescatar estas experiencias para ubicar las continuidades históricas en las estrategias que ha forjado el mundo del trabajo en la disputa por el campo de la educación. La idea de tomar la educación en las propias manos y no dejar ese proceso solamente en potestad del Estado es fundamento de diversos proyectos pedagógicos pasados y presentes que, tal como AV, no proponen un modelo contrahegemónico, sino que transmiten y problematizan otros conocimientos y otros abordajes a los procesos de construcción de conocimiento, basados en la lógica de la autovaloración y participación real.

Sin hacer extrapolaciones forzadas, recuperamos el concepto de autovalorización de los trabajadores en las primeras fábricas inglesas como contracara de las estrategias del capital, para aplicarlo a toda situación pedagógica donde se escuchen las voces silenciadas y se subrayen los saberes locales. La autovalorización entendida como “un mecanismo de reapropiación en manos de los trabajadores de la gestión no sólo en el terreno productivo, sino también en un plano eminentemente político y formativo” (Elisalde, 2015: 10) destaca la participación real de los trabajadores en tanto inclusión en los procesos de toma de decisiones en el camino al autogobierno. Esto se dio tanto en el armado del diseño como en las formas de implementación de los proyectos subrayando “la existencia de una subjetividad activa de los trabajadores” (Elisalde, 2015: 10) capaces de producir autónomamente en la fábrica y en el esquema escolar, haciendo valer en ambos terrenos sus conocimientos y experiencias a los que referimos como saber obrero.

## 2. TENSIONES EN LA NIÑEZ-SUJETO DE DERECHOS

El reciente proceso de recuperación de las democracias (formales) en América Latina marcó un nuevo escenario regional de posibilidades en torno a las concepciones de ciudadanía y participación que, atravesadas por idearios liberales del capitalismo triunfante, produjeron leyes progresistas en el área. La niñez también entró en debate tensionando el campo de la política pública y sus legislaciones en el ámbito local e internacional y, en ese marco, se dio el gran cambio de paradigma,<sup>13</sup> marcado por la Convención por los Derechos del Niño (CDN) en 1989<sup>14</sup>. Este documento colocó a nivel global y oficialmente a los niños y niñas como sujetos de derecho: “recién sobre el final del siglo XX los niños fueron reconocidos en su subjetividad jurídica y política, como últimos actores sociales invitados a sentarse a la mesa de la ciudadanía” (Beloff, 2008: 70).

Destacamos en este recorrido el concepto y el contexto de las democracias que entendemos como los cimientos sobre los que se apoya la idea de niño-ciudadano, no incompleto o inferior al adulto, sino con sus propios derechos y obligaciones. Del mismo modo, es sobre esta idea de niño que se apoya la democracia, ya que, como afirma Baratta (1998: 4): “en diversos países latinoamericanos, el tema de la infancia ha sido en el transcurso de los últimos diez años, objeto y motor de una movilización de la sociedad civil y del proceso democrático”. Damos cuenta, entonces, de la dialéctica constituida entre política pública y ciudadanía (sociedad civil y sociedad política), esta vez para desentramar las relaciones de poder que existieron detrás de la implementación de este nuevo paradigma y para no tomarlo como una imposición de los organismos internacionales ni una salvación de la niñez en sí misma (Fonseca y Cardarello, 2005), sino también como parte de un reclamo propio de los pueblos en contextos de movilización social.

---

<sup>13</sup> Antes de la vuelta de las democracias y la CDN, hubo muchas otras perspectivas de infancia que desafiaron la hegemónica. Desde la pedagogía en particular (el escolanovismo, el constructivismo, etc.), las ciencias sociales en general (los estudios antropológicos del particularismo histórico, los escritos de la Escuela de los Anales con el mencionado autor Ariès, etc.) y, por supuesto, desde otras esferas de la vida como la política pública con sus diversas matrices (Fonseca, 2004).

<sup>14</sup> Esta convención es un tratado de derechos humanos que obliga a los Estados firmantes a cumplir con lo que allí dice, y son estos mismos firmantes quienes deben garantizar el cumplimiento, haciendo un control pautado sobre el asunto y aplicando sanciones cuando el pacto sea roto.

De hecho, es a partir de la CDN que la niñez ciudadana puede reclamar su acceso a la salud, la vivienda y la educación como derechos constitucionales y es el Estado el garante obligado de cumplirlos. Esto significa que la Convención obliga a los Estados a hacerse cargo de la población infantil desde la positiva y ya no desde la justicia que castiga al niño por ser pobre o analfabeto: “No es más posible cargar sobre el niño las omisiones de los adultos que determinan violaciones a sus derechos. Es la familia, la comunidad o el Estado el que debe hacerse cargo” (Beloff, 2008: 90). Consideramos, entonces, al derecho como una herramienta necesaria mas no suficiente para el cambio, sobre todo en una sociedad que sigue pensando el campo de la política en términos adulto-céntricos (Rabello de Castro, 2012).

Por eso acordamos con Beloff cuando sostiene que “cada vez que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño reconoce un derecho lo limita por razones diversas, en general por la madurez, capacidad para formarse un juicio propio, desarrollo emocional o interés superior del niño” (2008: 78), lo que produce una tensión entre autonomía y cuidado de la niñez que no se resuelve en la letra escrita de la legislación (Padawer, *et. al*, 2009). La Convención vuelve a dejar en manos de los adultos la posibilidad que tienen los/as niños/as de ejercer con plenitud sus derechos, según crean que estos/as están o no capacitados/as y que están o no dadas las condiciones materiales. Además, como afirma Barna (2012), el Estado no cambió sus formas y discursos instantáneamente, sino que, en la práctica, comenzaron a convivir dos paradigmas de niñez dentro de la política pública, lo cual trajo determinados conflictos que no contribuyeron al avance de esta nueva perspectiva. Estos conflictos terminaron definiéndose por la discrecionalidad de los individuos a cargo de cada unidad pública (Barna y Magistris, 2013)<sup>15</sup>.

Acordamos con Carli (2012) cuando plantea que existe una “asimetría constitutiva” entre niños/as y adultos/as a partir de la noción de cuidado mencionada anteriormente. Allí la pregunta que nos trae la CDN (o ciertas interpretaciones de la misma) es cómo no transformar este hecho en una relación de subsunción entre generaciones sin perder

---

<sup>15</sup> La CDN también ubicó a los/as niños/as como sujetos improductivos por fuera del mundo del trabajo, lo que coloca a la niñez en una situación de dependencia cristalizando una concepción de niñez alejada de la autonomía que la misma Convención plantea.

de vista las necesidades particulares de la niñez en determinado tiempo y espacio. La autora escribe que “es en la *ligazón* entre la experiencia de los niños, y la institución de los adultos, que se produce la constitución del niño como *sujeto*” (Carli, 2012: 22) y, por eso, la presente investigación da cuenta de las formas que adquiere esta niñez relacional en un espacio específico de formación a partir de los sentidos que los/as propios/as niños/as le imprimen a la experiencia educativa.

Lejos de frenar los debates, estas contradicciones han resultado fértiles para nuevas producciones teóricas y metodológicas que, sin caer en un culturalismo simplista y reduccionista que plantee la “cultura de la niñez”, ni en una exotización de la otredad de los niños y niñas (Szulc, 2006), recuperan una tradición crítica de las ciencias sociales y la aplican a los estudios de niñez (Hecht, 2007; Cohn, 2000; Pires, 2007a; García Palacios, 2014). Estas producciones consideran las realidades culturales como dinámicas de prácticas y significados (y no como una colección de elementos estáticos) lo que habilita a los sujetos como productores y no meros receptores pasivos a la espera de ser llenados de saber. Por ello, cada vez son más los trabajos producidos en el campo, que entienden a los niños y niñas como sujetos insertos en relaciones de clase y de poder (Szulc, 2006; Szulc y Cohn, 2012; Scarfó, 2010; Hecht, 2006), “reconociendo a niños y niñas como agentes que construyen sus relaciones y les atribuyen sentidos (...) como actores sociales activos y productores de cultura” (Cohn, 2000: 196, traducción propia) sin perder de vista sus necesidades como sujetos de protección (Padawer *et al.*, 2009) ni las relaciones sociales con otros/as niños/as y adultos que los/as condicionan.

Esta propuesta de investigación, entonces, viene de la mano del trabajo *con* los niños y niñas y no hacia ellos y ellas, generando una línea metodológica que logre rescatar sus miradas y aprehender sus perspectivas, reconociéndolos como sujetos capaces de tomar decisiones y así también disputar poder (Szulc, 2006; Hecht, 2007). Entendemos por ello que en cuestiones generacionales “el compartir el poder pasa necesariamente por la consolidación de posiciones de respeto y aceptación de la pluralidad entre las generaciones, entendiendo pluralidad como igualdad y como distinción” (Alvarado *et al.*, 2012). Sin fetichizar la idea de *dar voz*, ni ubicarla otra vez como potestad del adulto, se insiste en entender a “niños y niñas como agentes sociales que participan y

otorgan sentidos a los procesos sociales que los involucran, y su análisis es válido y necesario para la investigación social” (García Palacios y Hecht, 2009: 164).

Sin embargo, la aplicación de estas nuevas perspectivas al ámbito de la política pública (sea salud, educación, recreación o investigación) ha resultado conflictiva en tanto chocan con escenarios de desigualdades en aumento. Desde la implementación de las dictaduras militares en el continente las economías regionales se han pauperizado y vuelto más dependientes de los avatares internacionales y los capitales extranjeros. Esto trajo aparejado un proceso de descomposición salarial, precarización laboral y desigualdad social que tuvo su correlato discursivo en la justificación de la violencia física y simbólica, erosionando las concepciones de democracia, ciudadanía, representación y participación que hoy están en debate (Elisalde, 2013; Sirvent, 1999)<sup>16</sup>. Asimismo, estas condiciones de subsunción de la vida a la lógica del mercado han desregulado colectivos e identidades produciendo subjetividades dóciles (Alvarado *et al.*, 2012) e instituciones incapaces de producir pertenencia y representatividad en la ciudadanía. En relación con las conformaciones de infancia en este contexto, la antropóloga Colángelo afirma que hubo un “agotamiento de la potencia instituyente de las instituciones -especialmente la escuela y la familia- que forjaron esta infancia moderna” (2003: 5).

Las décadas subsiguientes perpetuaron el nuevo modelo económico mientras los organismos internacionales irrumpían en la escena política con discursos progresistas sobre los derechos que se contraponían con las pobres realidades locales, muchas veces generadas por los mismos capitales que financian dichos organismos. Los Estados Nacionales, funcionando con lógicas *managerialistas*, privatizaron bienes y servicios restringiendo derechos, tal como lo indicaba necesario la lógica del capital. En relación con las problemáticas de niñez, más allá del variado abanico de medidas implementadas en el continente en las últimas décadas, los datos sobre pobreza infantil, desnutrición, deserción escolar, derechos culturales, etc., están muy por debajo de los niveles

---

<sup>16</sup> Como señala Grassi (2003: 307) “mientras el acceso legítimo a los recursos para la reproducción dependa prioritariamente de algún tipo de actividad remunerada –cualquiera sea la relación social en la que el trabajo se realice y los términos con que se nomine al modo de organizar la producción- las condiciones de auto- disposición de la propia vida constituyen el sustrato para la ampliación de la ciudadanía, en el sentido de la pertenencia plena a la comunidad política” (en Padawer, *et al.*, 2009: 142).

esperados por los propios Estados Nacionales latinoamericanos (Comisión Económica Para América Latina y el Caribe, 2012). El progresista discurso de los derechos quedó, muchas veces, ligado a la problemática específica de niños y niñas, descontextualizando la situación de pobreza de las comunidades y ciudades donde los y las niños/as nacen, viven y crecen (Villalta, 2010), invisibilizando las causas primeras de la vulneración de los derechos infantiles.

Aquellas nuevas configuraciones del capital dieron lugar a “una hibridación de la condición de clase y a la emergencia de “identidades contingentes” de los trabajadores según la actividad, los oficios laborales y los entornos culturales” (Linares, 2001: 185). Con la recuperación de las democracias y los juicios a los responsables de los crímenes de Estado, desde los años ochenta, surgieron diversas organizaciones populares que respondían a estas características abriendo nuevas posibilidades y formas de lucha que se sumaron a las tradicionales, encabezadas por los sindicatos y partidos políticos un tanto erosionados en su representatividad. Los centros político-culturales que se multiplicaron en las grandes ciudades en la última década son un reflejo de estas configuraciones organizativas (Vommaro, 2013) que, con una fuerte impronta territorial, han logrado establecer una agenda donde no solamente se lucha por la vivienda, el trabajo digno y todo aquello que hace a las condiciones materiales de la vida, sino que también se reivindica la participación política como un derecho, exigiendo un protagonismo real del pueblo en los procesos de toma de decisiones que hacen a la propia vida (Linares, 2001).

Este sujeto pueblo se reconoce, a su vez, cada vez más formado por diversidades de género, étnicas y, también, generacionales. Por ello, muchas de estas organizaciones se han hecho cargo de las tensiones producidas por la CDN en torno a la autonomía y el cuidado de la niñez y han desarrollado prácticas propias que “pueden constituir ejercicios cotidianos de respeto y reconocimiento, y por lo tanto, de la ciudadanía aún en condiciones de desigualdad” (Padawer, *et al.*, 2009: 143). Es un desafío más para estas experiencias pensar proyectos y estrategias, y construir relaciones sociales contrahegemónicas con estas niñeces diversas que han habitado siempre los espacios políticos, pero que, sin embargo, han sido invisibilizadas allí como en todas partes (Batallán, 2007).

Dichas organizaciones han desplegado, ante el corrimiento del Estado como garante de derechos, múltiples estrategias de lucha que van desde las manifestaciones y la irrupción en el espacio público hasta el armado de proyectos alternativos propios de trabajo, cuidado de la salud y formación. En relación con esta última, se han producido iniciativas pedagógicas más o menos formales donde se disputa el sentido de lo público o se denuncia la privatización de la educación, entendiendo que en desigualdad de condiciones la igualdad de acceso es una falacia. Como anticipábamos en la Introducción, en algunos países latinoamericanos ya desde la década del '80 y hasta el presente las “clases de apoyo, grupos de alfabetización, talleres de educación en los barrios e incluso escuelas (...) surgieron impulsadas por organizaciones sociales” (Elisalde y Ampudia, 2008: 7) y se sumaron a las ya existentes experiencias pedagógicas que, desde ámbitos más o menos formales, venía generando el pueblo organizado.

Si bien gran parte de estas experiencias se centra en la formación de jóvenes y adultos por ser la histórica vacancia pública y privada en materia educativa, muchas organizaciones han creado también sus propios proyectos pedagógicos para niños y niñas disputándole ese terreno al Estado y al empresariado, como es el caso del Movimiento Sin Tierra en Brasil y los Zapatistas en México. En otros casos, sobre todo en las ciudades donde la escuela formal para niños/as de primaria y secundaria tiene más llegada y opciones, lo que suele aparecer por parte de las organizaciones es la defensa sistemática de la educación pública, a la que suman espacios de apoyo escolar y juego (aunque, por supuesto, también hay propuestas de educación oficial, sobre todo para la primera infancia).

En este abanico de posibilidades una gran mayoría coincide en el enfoque pedagógico de la educación popular, que recupera la tradición obrera descrita en el apartado anterior y suma la perspectiva latinoamericanista surgida en los años '60 que protagonizó avances revolucionarios y resistencias a las dictaduras continentales, condensada en la figura de Paulo Freire (Elisalde, 2013). Esta educación se propone como *práctica de la libertad* (Freire, 1974) no solo porque las experiencias surgen en

los movimientos o porque los contenidos que se trabajan son alternativos, sino porque desde allí se libra “una batalla con el poder hegemónico por el control y el cambio de los códigos desde los cuales interpretar y dar sentido a la realidad” (Elisalde y Ampudia, 2008: 76), lo que supone, a su vez, una participación real de aquellos que se involucran en la batalla produciendo autovalorización y reconocimiento del saber obrero en su versión siglo XXI. La pregunta por la niñez ciudadana y participativa adquiere una nueva relevancia en este camino por la construcción de una sociedad de iguales.

### 3. LA TEORÍA EN LA PRÁCTICA

El *Tere* es uno de estos espacios políticos donde los que participan se definen como militantes y sus actividades apuntan a una transformación social que, entienden, comienza con las relaciones entabladas en el aquí y ahora: “En La Casa de Teresa creemos que hay que anticipar, en los hechos y actitudes cotidianos, la sociedad que deseamos” y por eso sus discursos enfatizan la democracia participativa y sus instancias organizativas son horizontales, donde los compañeros del Partido Comunista y aquellos que no lo son discuten y toman las decisiones en asambleas. La autogestión económica del lugar, basada en las actividades de música y teatro donde se cobra entrada y se vende bebida y comida, fortalece estas lógicas democráticas: “Hoy en día el centro cultural funciona como un colectivo autónomo y autogestivo, de construcción horizontal y participativa” (textos de presentación del *Tere*, septiembre 2014, ver Anexo II).

AV, como una de las actividades que surgió en la apertura del centro cultural, está atravesada por esta ideología y propone un espacio para la niñez en esos términos. Si bien la presente investigación no tiene como objeto el análisis del proyecto educativo, sino las formas en las que los/as niños/as grandes allí construyen su conocimiento, resulta necesario describir ciertas características del mismo para abordar el trabajo. En un comienzo, AV se auto-denominaba *centro de apoyo escolar gratis* (en flyer de difusión 2008, ver Anexo V) y se organizó como respuesta a una pregunta hecha por los vecinos, una necesidad planteada alrededor del rendimiento escolar principalmente por las madres de los/as chicos/as de la zona y reproducida por los/as propios/as niños/as,

que están todo el año preocupados por no repetir de grado. En el trabajo cotidiano, el equipo de *profes* fue necesitando formarse en contenidos específicos sobre la enseñanza de la lengua, matemática, educación sexual, etc. y, para ello, se convocaron a ciertos referentes de cada área, algunos externos y otros del propio equipo de *profes*.

En este contexto, fuimos los educadores de AV los que planteamos la necesidad de trascender los límites de una experiencia de apoyo escolar y buscar que pasen otras cosas además de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares en una apuesta cada vez más fuerte por la educación popular en tanto educación con respeto y educación conscientizadora, que corra a los niños y niñas de la idea de fracaso individual y les presente formas diversas de relacionarse con el conocimiento. Pero esta no fue una decisión espontánea, sino producto de una reflexión hecha en base a las realidades cotidianas que nos mostraban los/as niños/as, realidades llenas de violencia en tanto pobreza. Muchos/as de los/as chicos/as viven o han vivido en casas tomadas, hoteles sub alquilados en pésimas condiciones, muchos de sus padres y madres no tienen trabajos fijos ni posibilidad de conseguirlos en las condiciones actuales del mercado laboral y su capacidad de autosuficiencia se ve mermada por los índices inflacionarios y las quitas de subsidios<sup>17</sup>.

La educación popular en las organizaciones sociales recupera la agencia de los sujetos sin perder de vista los condicionantes sociales en los que se produce dicha subjetividad y por eso en el presente trabajo ponemos este paradigma pedagógico en diálogo con los enfoques constructivistas que consideran que niños y niñas “en sus distintas experiencias, se apropian de significados culturales previos, interpretándolos de manera tal que aun cuando los reproducen, los organizan nuevamente”, tal como lo plantea la antropóloga García Palacios (2014: 4). La categoría de apropiación (desarrollada por Rockwell, 1995 y 1996) deja ver el entramado de sentidos que se construye entre los conocimientos (más o menos formales) que circulan en un espacio determinado

---

<sup>17</sup> Sabemos esto porque conocemos las casas de los/as chicos/as y porque ellos/as mismos/as lo cuentan, así como los adultos a su cargo se han acercado en distintos momentos a conversar al respecto. Una línea de investigación a futuro que profundice el análisis debe problematizar estas formas de la violencia en los procesos de construcción de conocimiento de los/as niños/as. Problematizaremos la cuestión de los saberes previos del campo en el próximo capítulo.

(escuela, familia, centro cultural) y lo que los sujetos, conscientes o no, hacen con ellos según sus necesidades y posibilidades.

En las intersecciones entre antropología y psicología genética crítica que han desarrollado García Palacios y Castorina (2010; 2014) se enmarcan los procesos de construcción de conocimientos en la interacción sujeto-contexto sociocultural al definir que “son las prácticas sociales las que sitúan a los objetos a ser conocidos en sistemas previos de significación social” (García Palacios y Castorina 2010: 94) haciendo un esfuerzo por dilucidar las relaciones que se establecen entre la creatividad individual y las condiciones materiales del entorno de cada sujeto cognoscente. En nuestro campo, esto significa desentramar las actitudes que *los grandes* tienen ante las propuestas de actividades en el *taller del barrio* para ubicar tanto los efectos que tiene el contexto de relaciones donde el acto de conocimiento se realiza como las apropiaciones que los/as niños/as hacen de los saberes transmitidos en dicho taller. Aquello que se aprende es entonces el resultado de este diálogo entre lo que ofrece AV como espacio pedagógico y lo que los sujetos consideran relevante de ese abanico de posibilidades del saber y del hacer generando actitudes de mayor o menor entusiasmo de su parte.

Para avanzar sobre este análisis acerca de las formas de conocer proponemos la inclusión del concepto participación periférica legítima que refiere a los aprendizajes significativos que se suceden a partir de la intervención de niños y niñas en prácticas cotidianas de su familia/comunidad/organización en las que no media una situación de enseñanza formal. En la relación descripta anteriormente entre sujeto-contexto-conocimiento es posible entender que “los niños avanzan en el entendimiento en un proceso creativo mediante el cual transforman aquello que conocen y el propio mundo, al tiempo en que se vuelven progresivamente participantes de las actividades de su comunidad” (Padawer y Enriz, 2009: 4), sin necesariamente reflexionar sobre ello ni partir de una decisión consciente de hacerlo. Si bien esta categoría vale para estudiar procesos de todas las edades, es particularmente interesante pensarlo en una niñez que se corre aquí del adiestramiento y la obediencia obligada, tan comunes en los análisis de la infancia. Concluimos entonces, junto con la antropóloga Hecht, que “los procesos de enseñanza-aprendizaje se perciben en continuo dinamismo, donde todos los agentes

sociales aprehenden, transmiten y resisten, representaciones y prácticas significativas del mundo social que los involucra en un espacio y tiempo determinado” (Hecht, 2006: 95).

Tanto esta forma de participación como las más directas en procesos de toma de decisiones son procesos de aprendizajes múltiples, algunos más obvios por aprender a hacer algo y otros que pasan más desapercibidos pero no por eso son menos importantes, como podría ser en este caso una forma nueva de pensar el territorio o de entablar un vínculo con el conocimiento, con los educadores y con los adultos en general. A estos aprendizajes Sirvent les llama sociales en tanto se dan “por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana” (Sirvent, *et al.*, 2006: 7) como en la familia, la iglesia, el centro cultural, etc.

En base a esto, destacamos el hecho de que dichos procesos cognitivos y sociales se producen toda la vida y en distintas experiencias formativas (Rockwell, 1995), sin por ello desprestigiar la escuela ni contribuir a una sola crítica contra esta institución. La transmisión cultural, sabemos, no es lineal y no se da solo en la enseñanza oficial, sino que se desarrolla en múltiples espacios donde los aprendizajes son contextualmente situados y, por lo tanto, parte de prácticas sociales múltiples (Rockwell, 1996). Esto significa que los procesos pedagógicos no se escinden de otras actividades y que los conocimientos que circulan dentro y fuera de cualquier espacio educativo generan nuevas representaciones que producen nuevas relaciones sociales al transformar a los sujetos y su lugar en el mundo. Esto nos obliga a ubicar a AulaVereda en su relación con los otros espacios habitados por los/as niños/as.

Uno de los principales puntos de referencia en este sentido es el Hospedaje Transitorio del MTL, cedido por la gestión de Ibarra de la Ciudad de Buenos Aires (2000-2005) a la organización. En este lugar, que antes fue una escuela primaria, hoy viven más de treinta familias del movimiento en pequeñas habitaciones que funcionan de dormitorio y baño, mientras se comparte la cocina y los antiguos patios, que hoy siguen funcionando como espacio de juego para los/as chicos/as y de encuentro para los/as grandes.

Aquellos/as niños/as que no viven en el MTL son o han sido vecinos y saben perfectamente dónde queda, al igual que dos de las escuelas de la zona (Normal 7 y Florencio Balcarce) donde asiste la mayoría de los/as niños/as (ver Anexo VI). Las encuestas realizadas muestran una baja concurrencia a iglesias de la zona y clubes, al contrario de la calle que, gracias al trabajo de campo, hemos podido evaluar como un espacio usualmente habitado por los/as niños/as de AV que circulan por el barrio con bastante autonomía: salen a hacer las compras, van a jugar mucho al ciber y vuelven por la noche a sus casas sin la compañía de ningún adulto. Allí también se realizan dos o tres veces al año los festivales del centro cultural como manifestaciones culturales de todo el día donde se corta la calle y se pueden ver shows de música, teatro y danza en forma gratuita. Los registros hechos a lo largo de la investigación dan cuenta de la concurrencia de niños/as y familias de AV a estos eventos barriales (ver Anexo VII).

A su vez, AV se ve inserta en relaciones que exceden su propio tiempo y espacio dado que en el Centro Cultural se realizan funciones de teatro y música en los que los/as *profes* participan vendiendo bebidas o *haciendo puerta*, como le llaman al estar afuera mientras el show se realiza viendo quién entra y quién sale, cuidando que no quede la puerta abierta, etc. En esas situaciones los/as niños/as suelen pasar a saludar mientras pasean, juegan o van a hacer algún mandado, del mismo modo que sucede cuando hay alguna reunión de organización de El Tere y la puerta está abierta. Si bien esto no se da todos los días ni con todos/as los/as *profes* (porque algunos participan más que otros en estas instancias organizativas y de actividades) entendemos que este estar ahí extiende los sentidos del accionar pedagógico y tiene efectos sobre los procesos de aprendizaje de los/as niños/as de AV, tal como veremos en el capítulo III.

Podemos concluir entonces que los abordajes expuestos de la educación popular interpelan la tensión autonomía-protección de la niñez planteada anteriormente porque cuestionan las formas de la dependencia naturalizada de la infancia y obligan a los adultos a acompañar el crecimiento sin confundir cuidado con autoritarismo, sino a partir de relaciones de reciprocidad entendidas como respeto mutuo (Padawer, *et al.*, 2009). El análisis psicogenético, por su parte, se presenta como una útil herramienta en la construcción de estos nuevos vínculos intergeneracionales al ubicar a educadores y

educandos como sujetos sociales atravesados por su realidad material y simbólica. Al mismo tiempo, estas experiencias producen recursos simbólicos propios que disputan los sentidos del mundo porque “fuerzan y expanden las fronteras de la ciudadanía, en tanto redefinen modos de relación con el Estado y legitiman necesidades y modalidades de acción en términos de derechos” (Padawer *et al.*, 2009: 145).

Estas perspectivas analíticas, políticas y pedagógicas que vuelven a centrar la atención en los sujetos de la historia con los que se lleva adelante un proceso educativo y/o investigativo puede rastrearse en diversos trabajos focalizados en jóvenes y adultos (Elisalde y Ampudia, 2008; Sirvent, 1999; Michi y Di Matteo, 2007) desde la antropología (Ampudia, 2008; Fernandez Alvarez y Carengo, 2013) con niños y niñas en la escuela (Batallán, 2007; Batallán y Campanini, 2008) y fuera de ella (Padawer y Enriz, 2009, Szulc, 2008; Hecht, 2007; García Palacios, 2014; Santillán, 2012). Sin embargo, son pocos los estudios que abordan estos procesos de la niñez en organizaciones sociales (Morsolin, 2011) y menos desde la antropología (Padawer *et al.*, 2009; Scarfó, 2010) y allí la relevancia de la investigación que presentamos a continuación.

En esta misma línea se construye el siguiente capítulo, donde nos adentramos en el fértil terreno de los estudios de niñez en antropología para acercarnos a la respuesta sobre la pregunta de cómo incluir en una investigación a los/as niños/as como interlocutores válidos en pos de nutrir este campo y comenzar a cubrir ciertas vacancias.

## CAPÍTULO II

### Por una metodología de trabajo con niños y niñas

#### 1. EPISTEMOLOGÍAS CRÍTICAS

El capitalismo es también un modo de producción de ideas, donde formas como el colonialismo, el eurocentrismo, el patriarcado y el pensamiento adulto-céntrico proponen una mirada del mundo desde la cual la reproducción de la desigualdad se naturaliza y avanza sobre todos los ámbitos de la vida humana (Gramsci, 1999; Bourdieu, 2007). Sirvent dice al respecto: “La dominación se expresa en el campo del pensamiento a través de categorías, conceptos, significados y palabras que usamos para describir e interpretar la realidad y que tienden a desmovilizarnos (...) La lucha de clases se juega también en la confrontación entre significados diferentes” (2008: 22).

La misma modernidad de la que surge el sentimiento de infancia descrito en el capítulo anterior es el origen de la sociedad adulto-céntrica que repite el mito del sujeto trascendental que todo puede conocer, estudiar y dominar. Con estos cimientos se ha construido históricamente una concepción de niñez que, como mencionamos anteriormente, piensa a los/as niños/as más como receptores de un conocimiento social que como constructores del mismo y, por ello, han sido invisibilizados o silenciados en la tradición de la investigación social. En este sentido, “uno de los mayores desafíos que actualmente se vislumbra refiere a cómo volver a los niños interlocutores en el proceso de investigación (García Palacios y Hecht, 2009: 164). Una nueva mirada sobre la niñez, una que desplace a los niños/as de la subalternidad generacional, no es posible si no cuenta con un dispositivo de producción de saber que los incluya y, por esta razón, planteamos la necesidad de reflexionar *con* ellos sobre sus procesos de construcción de conocimiento.

Entendemos que investigar es preguntarse por aquello que incomoda de la realidad, aquello que intriga, que se nos presenta enredado y oscuro y que por ello nos incita a buscar, recorrer y desentramar para averiguar de qué está hecho ese pedacito de mundo,

incluso cuando este es parte de nuestra realidad más cotidiana y *natural*. La investigación es un camino de reflexión posible para acercarnos a posibles respuestas a esa pregunta, para su aprehensión y, quizás, su transformación. Dentro de este universo de conocimiento, la investigación social con niños y niñas es relativamente nueva, producto de un giro epistemológico en el campo social (teórico y político) que ha llevado a la visibilización de los niños y niñas como sujetos productores de la cultura en la que viven. En este nuevo paradigma, estos pequeños sujetos han comenzado a ser tomados como interlocutores válidos de los investigadores e investigadoras, y con capacidad reflexiva para comunicar sus experiencias.

En este camino han contribuido los estudios surgidos en la década del '80 que se enmarcan en la pos-colonialidad proponiendo una revisión de los principios sobre los que se ha construido la ciencia occidental: “La descolonización del imaginario y la desuniversalización de las formas coloniales del saber aparecen así como condiciones de toda transformación democrática radical” (Lander, 2006: 211). Con el fin de la experiencia conocida como Socialismo Real de la URSS, muchas teorías sociales, producidas en algunos centros de poder, impusieron una mirada fatalista del mundo y del propio campo científico al plantear el fin de la historia como imposibilidad de construir un saber diferente al hegemónico. Al contrario, entendemos que al desmoronarse el polo socialista, el otro se totalizó produciendo nuevas formas de dominación, pero también de resistencias epistemológicas y prácticas (que se articulan con las pre-existentes). Ellas surgieron desde las periferias del saber con los nombres de orientalismo, africanismo, post-occidentalismo y, también en Europa, los estudios subalternos.

Estas matrices teóricas no niegan la desigualdad económica y hegemonía cultural existente, sino que parten del análisis de la subordinación de las distintas periferias para recuperar los saberes locales producidos en contextos desiguales y la interacción de éstos con los hegemónicos<sup>18</sup>. Coinciden las producciones en esta línea en que la

---

<sup>18</sup> En América Latina, la poscolonialidad se ha desarrollado de la mano de teóricos de diversas disciplinas que revisan la particularidad de la región en este capitalismo de época (Gruner, 2010; Borón, 1999). Esta tradición no es nueva si tenemos en cuenta a referentes de las independencias latinoamericanas como Simón Rodríguez y José Martí, que plantearon la necesidad de pensar modelos teóricos y prácticas propias para conseguir la libertad de la metrópolis. También podemos tomar aquí de referente a José

subordinación, invisibilidad y homogeneidad son tres características de la otredad moderna que, en este caso particular, se vuelven tres características que marcaron profundamente la historia de la niñez y, también, su presente. Estas reflexiones nos animan a preguntarnos por qué seguimos aplicando las teorías euro y adulto-céntricas para comprender la niñez latinoamericana, sabiendo que no hay tal cosa como LA niñez sino niñeces, multiplicidades de maneras de vivir una etapa determinada de la vida en un continente, a su vez diverso y subalterno. La pregunta es entonces por la posibilidad de pensar en la construcción de un saber local para abordar la problemática, sin desestimar la herencia teórica con la que contamos.

La antropología se inserta en este escenario como ciencia que nació para estudiar *la otredad lejana*, como mecanismo de producción de conocimiento sobre lo exótico. Fue la ciencia del imperialismo, hecha y consumida por las “sociedades de sabios de las metrópolis europeas” (Guber, 2011: 9). Esta disciplina se centró en el “estudio de las costumbres y creencias de los pueblos menos civilizados” (Stocking, 2012: 13) y desde allí se ganó su lugar en la academia como ciencia independiente de la historia y la sociología con su propio objeto y método. Para comienzos de siglo XX la antropología tenía departamentos en los principales centros universitarios, congresos, asociaciones y publicaciones donde se acumulaban saberes sobre los grupos desconocidos a través de los cuales se los colocaba en un punto determinado de la escala de desarrollo humano.

Pero ese fue sólo el origen de la disciplina y no su fatal destino, aunque debe hacerse cargo de su historia para resignificar el presente de los saberes que produce y distribuye. La antropología tiene mucho para aportar hoy a la construcción de un saber que recupere la diversidad desde la igualdad si consideramos que, más allá de las distintas perspectivas y formas de hacer antropología, esta disciplina siempre ha estudiado las “expresiones de la singularidad sociocultural en el género humano” (Guber, 2008: 67). Y esto no refiere solamente a un análisis intercultural, sino también a las diferencias que surgen dentro del propio grupo al que pertenece el cientista, desarrollando la capacidad de exotizar lo que es familiar y abriendo un camino reflexivo sobre las continuidades y

---

Carlos Mariátegui, quien denunció la opresión en la que vivían los pueblos en la oligárquica república peruana y propuso una interpretación americanista del socialismo para luchar contra ella, entendiendo que: “El marxismo en cada país, en cada pueblo, opera y acciona sobre el ambiente, sobre el medio, sin descuidar ninguna de sus modalidades” (1927: 35).

transformaciones en las prácticas culturales propias. Dice Stocking al respecto: “Restando énfasis al estudio de los «otros» exóticos en las periferias, la antropología debía centrarse más en las categorías sociales desfavorecidas del primer mundo” (2012: 27). Así, se consolida el estudio de las desigualdades que, en el cruce con las diversidades, comenzó a producir trabajos y teorías que respondían preguntas no hechas hasta entonces por la disciplina y abriendo nuevos caminos que llegan hasta el trabajo con niños/as que aquí presentamos.

La antropología se presenta así como una herramienta privilegiada para contar la historia “a contrapelo” (Benjamin, 2007), para reconstruir pasados y presentes soterrados, intencionalmente silenciados, pero, sobre todo, para generar una epistemología diferente, un pensamiento alternativo de las alternativas (Lander, 2006), reconociendo y dándole igual valor a las formas en las que, en cada caso, “los actores configuran el marco significativo de sus prácticas y nociones” (Guber, 2008: 68). La propuesta es luchar contra la monocultura del tiempo y del espacio y desnaturalizar las concepciones hegemónicas y homogeneizantes de la realidad asumiendo que, imbricados en múltiples relaciones, “en el comportamiento, los valores, símbolos, juegos, creencias y tradiciones orales, es posible que existan características exclusivas de la niñez” (Hardman, 2001: 504, traducción propia). Los saberes locales, los de los niños en este caso, pueden ser también válidos, no para hacer lo local más importante que lo universal, sino para trascender esas escalas de producción de conocimiento y crear nuevas relaciones sociales, nuevas formas de producir y reproducir la vida social en cualquier espacio.

En este sentido, a lo largo de la tesis, veremos cómo los/as niños/as del grupo de *los grandes* de AV van construyendo su conocimiento sobre el barrio en una negociación constante que realizan con el mundo adulto en el que se enmarcan las propuestas pedagógicas. Trataremos de interpretar las actitudes que *los grandes* tienen frente a las propuestas de actividades en sus propios términos, respetando aquello que ellos/as dicen hacer y sentir en cada caso, pero también atentos a aquello que no se nombra, pero significa los procesos de aprendizaje en el contexto de relaciones sociales de AV, fomentando o inhibiendo las ganas de saber.

La producción etnográfica, como método disciplinar, pero también como perspectiva (Rockwell, 2009) construye conocimiento desde la descripción hacia la configuración de categorías que dan cuenta de las distintas formas de vivir la vida, de acercarse al conocimiento. Estas no son distorsiones de un modelo ideal, sino alternativas al modelo hegemónico de organización de la experiencia educativa, lo que resulta fundamental para habilitar nuevas reflexiones y contribuir a conformar experiencias enriquecedoras (por transformar lo que inhibe o reproducir lo deseado) para los/as niños/as, pero no debemos olvidar que “la etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica” (Rockwell, 2009: 26), sino apuntes sobre los cuales poder construirla desde otro rol, que ya no es el de investigador, sino educador, militante, etc.

La antropología, y en particular el método etnográfico, estudia casos concretos y particulares, pero jamás olvida que ellos están insertos en sistemas sociales más amplios de los que se puede desentramar algún fragmento si se mira con atención y paciencia. Sin caer en reificaciones sociológicas que nos alejen de los sujetos estudiados y parafraseando a la colega brasilera Claudia Fonseca, es posible llevar el análisis de lo particular a lo general, aportando conocimiento válido y útil en la comprensión del mundo (1998), sin olvidar por ello los límites de dichos saberes académicos, aceptando que “la artificialidad forma parte de cualquier experimento científico” (Pires, 2007b: 229).

En cuanto a la crítica adulto-céntrica de la que parte esta investigación, es justo decir que la antropología no fue de las primeras ciencias en tomar la cuestión de la infancia en forma crítica. Los trabajos pioneros que tratan el tema de la niñez lo hacen homologando la infancia a un estado de barbarie primitivo del que se debe huir a través de la enculturación y civilización. Estos estudios, como mencionamos anteriormente, estaban fuertemente ligados al auge de la antropología física y biológica de la época con autores como Spencer y Tylor a la cabeza (Szulc, 2006). Luego, los enfoques del particularismo histórico, con referentes como Mead y Benedict, aportaron la variable de la diversidad a partir de la cual pudo estudiarse la niñez en su multiplicidad de formas, distintas pero iguales en su valoración. Tal como mencionamos más arriba, la antropología complejizó sus enfoques cuestionando la mencionada igualdad a partir del análisis de las condiciones materiales de existencia de los grupos estudiados

concluyendo que “es la articulación de estas dos dimensiones -diversidad y desigualdad- la que hace posible analizar los problemas sociales de la infancia en toda su complejidad” (Colángelo, 2003: 3), siempre con la precaución de no reproducir determinismos económicos ni imágenes románticas de la pobreza o la exotividad.

Es fundamental destacar las perspectivas de análisis que surgen en este campo a fines del siglo XX, particularmente en América Latina. Los procesos de re-democratización (formal) que se sucedieron en la región configuraron un contexto propicio para la investigación social en general, la pregunta por la niñez antes y después del terrorismo de Estado y la aplicación de políticas públicas que estimulen la participación ciudadana. Del mismo modo, ha contribuido la ya citada Convención por los Derechos del Niño de 1989 a colocar a los niños y niñas como sujetos de derecho generando un cambio discursivo y normativo (que no siempre se reflejó en la transformación de la práctica con y hacia la niñez) que nos obliga a repensar las formas de hacer ciencia con niños/as.

Esta “antropología del niño” (Nunes, 2012) como “una antropología interesada en interpretar el modo en que los niños entienden el mundo y su sociedad” (Colángelo, 2003: 5) se ha desarrollado desde entonces y en su camino ha legitimado las prácticas y discursos de niños y niñas como sujetos de estudio válidos en las ciencias sociales en general y en la antropología en particular, adquiriendo visibilidad en eventos científicos y públicos en el contexto internacional y latinoamericano (Szulc y Cohn, 2012). Desde esta mirada de niñez necesitamos una metodología que posibilite recuperar las voces de los/as niños/as, sus puntos de vista del mundo que los rodea y de la propia experiencia, o sea, pasar de una investigación sobre los niños y niñas a una investigación *con* ellos y ellas (Hecht, 2007).

Teniendo en cuenta este breve recorrido histórico sobre el lugar asignado a los niños como parte de las investigaciones en ciencias sociales, hacemos un recorte del presente para aclarar que, dentro del inmenso campo de estudios de la antropología que ha estudiado la niñez, nos interesa aquí recuperar aquellos trabajos que abordan experiencias educativas con niños, siempre desde un abordaje co-participativo, en el que sus voces no sean simplemente una necesidad metodológica, sino una de las bases de construcción de conocimiento (García Palacios y Hecht, 2009). Al mismo tiempo, estas

investigaciones no pierden de vista el hecho de que hacer antropología con niños es, antes que nada, hacer antropología, revalorizando los principios disciplinares generales citados anteriormente y aportando por ello a la “misión anti-etnocéntrica” que la caracteriza (Guber, 2008: 68).

## 2. DE ETNOGRAFÍAS Y OTRAS YERBAS

El corpus metodológico sobre el que se basa la presente investigación está formado mayormente por trabajos más o menos recientes publicados por un grupo de antropólogas, mujeres todas ellas, que tanto en Brasil como en la Argentina, vienen realizando investigación sobre el vínculo entre niñez y antropología. Ni todas las autoras ni todas las publicaciones de este tipo están aquí citadas y esto se debe a una selección consciente hecha por espacio y disponibilidad de trabajos.

Es importante también aclarar que estos trabajos, en su mayoría, son realizados a partir de estudios de casos con poblaciones étnicas minorizadas y con una larga historia de marginación y exclusión, incluso dentro de la escuela, ante la cual la antropología ha funcionado como canal de denuncia y también como canal de entendimiento de prácticas alternativas de educación. Las particularidades de estas prácticas locales y la fuerza que tienen en relación con la escuela no se dan en nuestro propio análisis del caso, que se sitúa en plena Ciudad de Buenos Aires con niños y niñas que, a pesar de sus trayectorias migrantes, suelen identificarse fácilmente con la currícula escolar “nacional”. Sin embargo, esto no significa que en este grupo no se den otras maneras de acceder y construir un entendimiento del mundo y otras desigualdades<sup>19</sup>.

Ahora bien, volviendo al análisis del caso, creemos importante describir cómo se construyeron ciertas relaciones en el campo que formaron parte del proceso

---

<sup>19</sup> Quiero tener cuidado en que la etnografía no adquiera un carácter objetivista que juzgue la educación pública, las prácticas docentes en la escuela, ni la relación entre las familias y la institución, sino la relación que los/as niños/s establecen con AV que es otro espacio educativo que, de hecho, surgió para acompañar a los/as niños/as en su trayectoria educativa y para que puedan terminar la escuela sin repetir ni abandonar.

investigativo. Como profe y militante del espacio de AV, cabe decir que desde el comienzo, el acceso al campo fue sencillo dado los vínculos de confianza previamente construidos, basados en una cotidianeidad compartida tanto con los/as niños que asistían a AV como con sus adultos responsables (padres, madres, abuelos), que son importantes mediadores en los trabajos de campo con niños y niñas (Szulc, 2008). Cuando comencé a realizar los registros en forma más sistemática hacía ya tres años que funcionaba AulaVereda todos los sábados de abril a noviembre y eso había generado una relación de afecto entre *profes* y niños/as y, sobre todo, una seguridad en los *profes*, producto de una certeza sobre el *estar ahí* basada en la continuidad del proyecto: “Están ahí siempre, en la *escuelita*, todos los sábados y a veces también los vemos que hacen las compras o van a la noche” (Niña en una actividad de reflexión sobre AV, octubre 2013).

Al funcionar en un centro cultural, *la escuelita* está abierta también en otros momentos que no se corresponden con el de “dar clases”, sino que tienen que ver con las actividades de teatro y música que allí se desarrollan o, simplemente, reuniones que se realizan en la semana en función de las necesidades y definiciones políticas del lugar, en las cuales están involucrados muchos de los *profes* como militantes del *Tere*. Esto nos ha dado la posibilidad de encontrarnos con los/as niños/as del barrio en varias oportunidades, de extender el vínculo más allá de la situación pedagógica, de dialogar como *vecinos* de la comuna 5 que comparten un territorio y las problemáticas que allí surgen. Cada vez que se abren las puertas del centro cultural entran un par de niños, sea o no horario de AV, se quedan jugando a algo, pasan a saludar a la gata del lugar (Libertad) o disfrutan de algún espectáculo (nunca pagan entrada, pero la comida y bebida que se vende sí se cobran). Sin embargo, esto es mucho más común de los/as niños/as más pequeños y no tanto de los grandes, que si pasan lo hacen solo a saludar<sup>20</sup>.

En cuanto a las madres y padres, la continuidad antes mencionada también le había dado al espacio (y a sus *profes*) un voto de confianza de los adultos que nos permitió una relación directa con los niños y niñas, un permiso tácito y extendido de sus familias con las que viven para que estén en *la escuelita* los sábados o en cualquier otro

---

<sup>20</sup> Como mencionamos en el capítulo anterior, los niños y niñas del barrio que vienen a AV circulan por las calles del barrio con bastante autonomía.

momento en que ésta esté abierta. Además, el lugar de maestro/educador puede producir un efecto a la vez de familiaridad y respeto que habilita más fácilmente el tiempo pasado con los/as niños/as. Si bien esta no es una regla universal, es lo sucedido en este trabajo y enunciado explícitamente por las madres<sup>21</sup> cuando se acercan a veces a dejar o retirar a los/as niños/as y agradecen a los/as *profes* por su trabajo y su tiempo. A la hora de comenzar la investigación, esto fue de gran ayuda, dado que al comentarles el proyecto de investigación y consultarles por la participación de sus hijos/as ellas aceptaron sin demasiadas preguntas. Ser mujer también fue una característica que contribuyó en mi acercamiento al campo, sobre todo cuando comencé a necesitar encontrarme con los chicos por fuera del espacio de AulaVereda para alguna entrevista aislada. Como dice Szulc “jugaron un rol importante las representaciones sociales cristalizadas que atribuyen al género femenino, por 'naturaleza', mayor proximidad a los niños, delicadeza, y cuidado que al género masculino” (2008: 6).

Por su parte, la referencia de la propia esquina donde funciona el Centro Cultural como espacio histórico de militancia barrial y la referencia a Teresa Israel también nos ayudaron a tener un buen vínculo con los vecinos, entre quienes se incluyen algunas familias de AV. Esto, sumado al hecho de que muchas de las familias (en general de los/as niños/as más pequeños) viven en la casa transitoria del MTL que se encuentra a media cuadra del *Tere* y la cooperativa de construcción de este movimiento fue una de las hizo la reconstrucción edilicia del lugar en 2007 por un acuerdo PC-MTL.

La relación educador-educando también moldeó las formas de las relaciones en AV entre niños/as y adultos/as. Las representaciones previas que estos/as niños/as tienen hechas de sus docentes de la escuela se ponen en juego en el espacio de AV que se plantea, en un primer momento, como un lugar de enseñanza y aprendizaje en continuación de la institución educativa que ellos/as ya conocen. El esfuerzo fue hecho, en ese contexto, para distanciarnos de aquellos lugares comunes del rol docente, no para criticarlo, sino para ubicar otras formas de relación posible y habilitar otros canales de diálogo y juego, deshabilitando necesariamente otros tantos: “Una vez que se ha logrado

---

<sup>21</sup> Citamos exclusivamente a las madres ya que son ellas las que hemos visto acercarse a *la escuelita* casi exclusivamente. No analizaremos en esta tesis las relaciones de género que se producen en el espacio, pero tampoco podemos dejar de mencionarlas.

acceder a los niños, resulta imprescindible establecer vínculos diferentes a los que los niños tienen, por ejemplo, con sus docentes; cuestión que resulta fundamental para lograr una aproximación a sus vidas cotidianas, las cuales frecuentemente no coinciden con el “deber ser” sostenido por la institución escolar” (Szulc, 2008: 6). La informalidad en el lenguaje, en los horarios, el encuadre general de las tareas, los talleres de recreación y el encuentro cotidiano en el barrio, sumados a varios otros elementos hicieron de soporte para la creación de estos nuevos lazos.

Sin embargo, el hecho de que el trabajo etnográfico se desarrolle en el marco de una experiencia de investigación participativa, donde quien escribe es educadora, militante e investigadora a la vez, hace que algunas preguntas suenen distinto. Mi acceso al campo nunca fue *desde afuera*, sino que fui parte de AV antes de que sea una investigación académica, un proyecto de tesis. Esto no significa que el acceso al campo sea más sencillo que en otros casos, ni menos válido, sino que son otros los problemas que surgen. La intención, en este sentido, no es *volverse nativo*, ser un niño o niña más, ni reproducir lugares ya conocidos por los/as niños/as en sus relaciones con los adultos (Pires, 2007b), sino ubicarnos a los *profes* como adultos diferentes, educadores/as distintos de sus familiares y docentes de la escuela, pero también distintos de sus compañeros/as. A su vez, mi rol de investigadora me colocó en un segundo plano de la diferencia, explicando a cada paso lo que estaba realizando, tanto a *profes* como niños/as.

Esta filiación particular al campo de estudio hizo también que mis saberes previos condicionen la mirada sobre los/as niños/as y sobre las problemáticas que existen en AV como espacio educativo pensado para la niñez. Si bien es cierto que cualquiera que inicia una investigación lo hace con supuestos y conocimientos anteriores (de otro modo no surgiría el interrogante) la militancia personal imprime formas de involucramiento y lecturas de la realidad diferentes a las que se generan desde otra aproximación. El compromiso político no garantiza una entrada más profunda al problema ni opaca la científicidad con ideología. En principio, es un dato más de la realidad que hace al estudio de caso y que me obliga a dar cuenta del origen de ciertos conocimientos y relaciones.

Sin desconocer las estructuras sociales en las que se inserta el presente trabajo, como hemos anticipado, haremos foco en los procesos de construcción de conocimientos de los/as niños/as en AulaVereda. Para ello, recuperamos aquí la etnografía por su tradición hermenéutica, que nos permite captar las tramas de significados locales, aquello que los/as niños/as tienen para decir sobre sus procesos de aprendizaje. Con el foco puesto en los sentidos que los actores sociales le dan al mundo (o los sentidos sociales de los actores), la etnografía nos permite analizar el acto educativo desconfiando del aparente entendimiento más obvio entre educador y educando por el hecho de que se comparta la misma lengua y nos obliga a preguntarnos por aquello que realmente se comunica, lo que salda o no los universos culturales de los sujetos pedagógicos. Como dice Fonseca (1998: 59, traducción propia): “El antropólogo trabaja con la premisa de que el proceso comunicativo no es tan simple y que, en muchas situaciones, por una diferencia etaria, de clase, grupo étnico, sexo u otro factor, se produce una diferencia significativa entre los universos simbólicos capaz de entorpecer el diálogo”. Lo mismo vale para la relación investigador-investigado que, en este caso, se cruza con la relación educativa.

Para lograr este objetivo, la etnografía cuenta con una serie de técnicas de obtención y análisis de la información empírica, que comienzan con la fundamental observación participante (Guber, 2011), ampliamente realizada en esta investigación<sup>22</sup>. Si bien hay algunos registros escritos a partir de este abordaje de los primeros años de AV, comencé la sistematización de los encuentros con los/as niños/as en el año 2011 y solo citamos aquí lo hecho en el *taller del barrio* 2013-2014 con en el grupo de *los grandes* y las reuniones de *profes* de ese período. Los registros de las actividades con los grandes fueron realizados principalmente por quien escribe, aunque completados muchas veces por otros/as *profes* presentes en momentos de trabajo en grupos donde yo no llegaba sola a cubrir la totalidad de los acontecimientos. Esta multiplicidad de voces en el armado de las actividades que me incluyen como educadora más o menos activa en su

---

<sup>22</sup> El trabajo etnográfico da cuenta de la heterogénea gama de posiciones y prácticas que se desarrollan en AV. A los fines de este estudio, “se retoman las posiciones predominantes en las instituciones bajo estudio, y específicamente aquellas prácticas que permiten observar la particularidad de las instituciones en relación al objeto de estudio” (Padawer, *et al.*, 2009: 142).

realización me llevaron a nombrar a todos los adultos bajo el rótulo de *profes*, sea yo o cualquier otro/a el que haya intervenido.

Estos registros fueron, en su mayoría, esbozados en el transcurso de la actividad y luego completados al finalizar la misma. Solamente algunos registros fueron enteramente realizados en el transcurso de la actividad (cuando el equipo de *profes* era numeroso), del mismo modo que algunos fueron enteramente realizados después de ella (cuando era la única docente a cargo del grupo).

En un primer momento, los/as niños/as con los que trabajamos en el taller, y pese a que yo ya les había contado que estaba investigando, no le prestaron atención al hecho de que estuviera tomando nota mientras se sucedían las actividades dado que muchas de ellas consistían en anotar, con lo cual todos estábamos escribiendo o simplemente naturalizaban el hecho de que yo escribiera muchas de las cosas que decían/hacían como parte de mi rol pedagógico. Fue recién después de haber escrito y publicado los primeros trabajos sobre el tema que decidí contarles con más detalle de qué se trataban mis notas. Conversamos primero con el equipo de *profes* sobre la posibilidad de realizar algunas actividades en torno a los escritos académicos sobre la experiencia de AV y, luego de algunos debates y planificaciones, decidimos llevarle este trabajo al grupo de niños/as. Las conversaciones surgidas en aquel momento y los registros de esos encuentros se analizan en el siguiente capítulo.

Los registros de las reuniones, en cambio, fueron tomados por distintos/as *profes* cada vez. Una de las tareas que tenemos como equipo es llevar la sistematización de lo que se habla en las reuniones, de modo que cada sábado le corresponde a alguien distinto tomar los apuntes de lo que se habla, luego pasarlo en computadora y subirlo a internet. En el contexto de reunión entonces no me dediqué a tomar nota en general, aunque siempre conservé mi cuaderno abierto para anotar alguna cuestión particular que me llamaba la atención, ciertos comentarios o gestos de las/os *profes* para considerar luego en el análisis. Entiendo que esta no es una instancia de trabajo con niños/as, sino una reflexión que hacen los adultos, de modo que puede servir como complemento, pero nunca como registro principal de la presente investigación que se centra en los más

pequeños. De todos modos han resultado fundamentales ya que los niños no construyen sus conocimientos en el vacío, sino en la interacción con las otras generaciones.

La mayor parte de estos registros fue tomada en el *taller del barrio* que fue pensado especialmente para realizar con *los grandes* (entre 11 y 17 años) en el horario de 16 a 17 horas, después de la merienda, horario pensado institucionalmente para la recreación y juegos, con varios talleres como música y plástica, donde las edades de los más pequeños se mezclan según sus intereses, salvo aquellos días en los que tenemos invitados músicos o actores que preparan una intervención para todo el grupo de chicos/as. En este contexto, *el taller del barrio* fue especialmente pensado para *los grandes* (que no se sumaban a ninguna de las propuestas anteriores) como un “espacio que valore el rol de los niños y niñas como agentes sociales que otorgan sentidos a sus propias historias y al mundo que los rodea” (García Palacios y Hecht, 2009: 168). La propuesta fue compartir con ellos ciertas herramientas disciplinares de la investigación social para que puedan ser ellos mismos los etnógrafos de su realidad y construir colectivamente los saberes de la investigación.

Además de los registros, utilizamos diversas técnicas de recolección y análisis de datos como observación de imágenes, lectura de documentos (noticias), trabajo de producción audiovisual (videos y fotos). La combinación de estas prácticas es lo que se denomina *triangulación* (Guber, 2011; García Palacios y Castorina, 2014), a través de la cual “los investigadores de ciencias sociales pueden mejorar la precisión de sus juicios trabajando con diferentes tipos de datos referidos al mismo fenómeno” (Sirvent, 1999: 140). Además del registro de campo hecho en cada encuentro a lo largo de estos años se realizaron encuestas sobre algunos temas puntuales como “¿Por qué venís a AV?; ¿Qué te gusta de AV?”<sup>23</sup>, etc., dibujos a partir de consignas, registros fotográficos de los adultos y de los/as chicos/as, etc. También se realizó una serie de entrevistas semi-estructuradas (Guber, 2011) con *los grandes* en forma individual y por fuera del encuentro de los sábados. Éstas fueron coordinadas por Facebook desde el usuario del centro cultural directamente con los/as chicos/as, con más o menos conocimiento de sus

---

<sup>23</sup> Preguntas de una actividad grupal hechas por escrito a todos/as los/as niños/as de AV (julio 2012)

padres sobre el encuentro, de acuerdo a las formas en las que cada niños/a maneja su relación con los adultos responsables.

El uso de ciertas dinámicas lúdicas generó un ambiente distendido para trabajar y conversar sobre los espacios geográficos que los/as niños/as transitan a la vez que nos permitió acceder a ciertas representaciones que los/as niños/as tienen sobre el barrio y a las formas más implícitas en las que ellos/as van componiendo los saberes con los que luego se manejan en ese territorio, tal como lo veremos en el capítulo siguiente. Al mismo tiempo, el juego fue un momento donde adultos/as y niños/as trabajamos en la misma actividad, bajo las mismas reglas y eso contribuyó a generar un acercamiento en este sentido: “No quiero decir con esto que niños y niñas me hayan considerado una de ellos/as, sino que el hecho de ser yo una adulta y ellos niños/as dejó de ser un imperativo negativo para la relación” (Pires, 2007b: 235, traducción propia).

Los dibujos realizados por niños y niñas en el marco del taller fueron, recuperando el trabajo de Pires (2007b) de catalogación de los dibujos según su origen, “controlados”, en tanto dibujos realizados con consignas claras en relación con la temática barrial que se estaba discutiendo en las distintas actividades. Así, ellos/as armaron sus mapas del barrio y dibujaron los recorridos que realizan habitualmente en el territorio, plasmando sus propias representaciones que analizaremos en el próximo capítulo. Las fotografías, por su parte, al igual que los videos, fueron, antes que nada, un gran entretenimiento para los/as niños/as, a quienes les parecía en general una actividad interesante para registrar lo que estábamos haciendo y, por supuesto, para “molestar”<sup>24</sup> un poco a sus compañeros/as y a las/os *profes*. Las consignas más específicas se refirieron a fotografiar algún lugar sobre el que estuvimos hablando previamente o su lugar preferido o con algún problema y luego, los/as niños/as fotografiaron también momentos aleatorios de las actividades dentro y fuera del centro cultural.

Como escriben García Palacios y Castorina, “una parte importante de la investigación consiste en la dinámica de adecuación entre los dispositivos de indagación y los

---

<sup>24</sup> Citamos el verbo “molestar” porque es el que usaron los/as niños/as para describir muchas veces su actividad en la escolita en referencia a jugar, hacer una broma, un chiste, etc.

problemas que se van presentando” (2010: 100) y por ello, tal como adelantamos en la introducción, la etnografía está articulada en esta investigación con los principios epistemológicos del método clínico-crítico. Este recupera la tradición constructivista de la psicología y, a partir de allí, nos permite una entrada a las concepciones que los sujetos tienen de sus procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de relaciones específicas que se da en un campo, cosa que aporta la etnografía, dando lugar al estudio de “las relaciones entre la construcción de las ideas de los niños y las prácticas sociales” (2010: 98). Y es en los intersticios de esta dialéctica que se inserta el investigador, como relación social particular que también hace a los conocimientos construidos en el campo (Rockwell, 2009; Guber, 2011).

La epistemología genética, desarrollada en un primer momento por Piaget, es la base del método clínico-crítico y propone que los conocimientos no se adquieren, sino que el sujeto los va construyendo y el investigador, psicólogo en sus orígenes, va interpretando a su vez aquello que el sujeto cognoscente va entramando en su mundo de significados. Esto quiere decir que “el acercamiento al objeto de estudio se da de manera progresiva, mediante la reformulación de las hipótesis del investigador” (García Palacios y Castorina, 2010: 100). Inserto en los contextos socio-culturales de los que da cuenta la etnografía, este método se vuelve una herramienta más que útil a la hora de abordar nuestro objeto de estudio.

### 3. LA PARTICIPACIÓN COMO PRINCIPIO INVESTIGATIVO

En definitiva, la presente propuesta es por una metodología de la investigación social que sea capaz de recoger las particularidades que estudia, haciéndose cargo de las relaciones desiguales en la que se produce el trabajo, al mismo tiempo que respetando las concepciones *emic* que surgen del campo. La antropología ha aportado varios trabajos en este camino en los últimos años, sin embargo conserva ciertos “resabios del empirismo” que provienen de la ya discutida “cuna positivista” de la disciplina (Guber, 2008) donde el que realiza el trabajo de campo, recolecta los datos y hace el análisis es el investigador que trabaja en forma individual (y tradicionalmente masculina)

marcando una distancia con los sujetos investigados para garantizar una supuesta neutralidad.

En cambio, podemos colocar la antropología en los marcos de una Investigación-Participativa (IP), entonces aquel principio etnográfico se tensa porque la investigación ya no es individual, sino colectiva, lo que no significa que se desvanezca por completo la dicotomía objeto-sujeto de investigación, ni que todos los que participan de este proceso son parte de todas las instancias de toma de decisiones, ni que las relaciones de desigualdad entre investigador e investigados desaparezcan mágicamente. Si bien citamos solo superficialmente las jornadas de reflexión de los/as *profes*, fueron estas instancias las que fomentaron gran parte del análisis que se presenta en el próximo capítulo a partir de la lectura colectiva de registros, lecturas compartidas y dinámicas lúdicas hechas en los encuentros donde problematizamos las respuestas más o menos interesadas de los/as niños/as a las actividades del *taller del barrio*. O sea, aquello que aquí es traducido en términos científicos y formato de tesis de licenciatura, representa todo ese trabajo de grupo que involucró de diversas maneras según mi intencionalidad, la de las otras individualidades y los momentos que atravesó el equipo como tal.

Además, se propone en este camino una participación real de parte de los/as niños y niñas no solo porque partimos de sus discursos y acciones para construir categorías que nos ayuden a entender sus interpretaciones de la realidad, sino porque compartimos los resultados parciales de la investigación con ellos/as en distintos momentos para reflexionar juntos/as al respecto. Realizamos en este marco dos sesiones de retroalimentación que son reuniones donde presentamos lo sistematizado hasta el momento a partir de fragmentos de registros y alguna dinámica disparadora. En la primera, les mostramos algunas categorías que nos surgieron en torno a sus procesos de construcción de conocimiento en el *taller del barrio* y, en la segunda, algunas nuevas conclusiones a las que arribamos sobre sus intereses y motivaciones de conocer en AV. Ambas cuestiones se analizan en el próximo capítulo como instancias significativas de la investigación, aunque advertimos que existen distintos niveles de participación en estos esquemas investigativos y el presente trabajo corresponde a uno de los primeros, donde las instancias participativas son pocas y muy estipuladas por la educadora/investigadora.

Este modelo de investigación puede corresponderse con lo que Guber denomina un trabajo de campo “de la acción” con “propósitos políticos involucrados” (2008: 95) o algo más parecido a la extensión universitaria entendida como “la aplicación, frente a las preguntas y problemas que la sociedad posee, de la investigación y la docencia desde la universidad pública” (García Palacios y Hecht, 2009: 168). Sin embargo en este caso particular en el que quien investiga es parte del objeto estudiado y se combinan funciones de investigación, educación y acción, entendemos que se trata de una IP en tanto “concibe la investigación y la participación como momentos de un mismo proceso de producción del conocimiento, entendido como práctica social que, como tal, coloca a los investigadores como sujetos partícipes de la experiencia” (Shabel, Silber y Wanschelbaum, 2012: 183).

Como educadores/as, identificamos una necesidad del grupo *de los grandes* de hacer algo distinto en AV y, a partir de ello, propusimos un diagnóstico participativo para identificar los intereses de los/as niños/as y trabajar a partir de ellos en una propuesta que nos permita construir conocimiento sobre el/los temas elegido/s y producir, en relación con eso, un plan de acción sobre la realidad que la modifique, incidiendo en el camino en los niveles de organización de estos/as niños/as para generar más participación de su parte en los procesos de toma de decisiones de AV. Como investigadora, el mismo objetivo de ubicar los intereses de los/as niños/as fue trabajado desde la producción de categorías a partir de lo que ellos/as dicen, hacen y dicen que hacen en relación con los conocimientos, y todo eso presentado a los/as propios niños/as generando participación desde el proceso investigativo.

Son los aportes de Fals Borda desde Colombia y Sirvent por su trabajo en Brasil y Argentina los que se referencian más fuertemente en este trabajo, reconociendo las corrientes que a su vez recuperaron estos autores. Fals Borda escribió en la Colombia de los 70's preocupado, justamente, por la distancia entre los que investigan y los que son investigados en las ciencias sociales, distancia heredada de una ciencia naturalista y racionalista, moderna en el sentido más profundo de la palabra. Este autor, científico y militante a la vez, propuso en este marco la *investigación-acción* como un intento de síntesis del trabajo reflexivo de los científicos sociales y la práctica militante en la que éstos están inmersos. Su planteo es radicalmente democrático en este punto, dado que

entiende a todos los hombres y mujeres como productores de saber, como intelectuales de su hacer: “Porque, al vivir, no lo hacemos solo como hombres, sino como seres preparados para el estudio y la crítica de la sociedad y el mundo” (Fals Borda, 1990: 11). Si bien Fals Borda no reflexiona sobre la cuestión generacional, su trabajo nos habilita a proponer que los niños y niñas son también sujetos reflexivos, capaces de construir conocimiento sobre la realidad en la que están inmersos y es una definición político-epistemológica del investigador tomar eso en el desarrollo de su trabajo.

Tanto las teorías críticas dentro de la antropología como los planteos de la Investigación Participativa (IP) problematizan la toma de posición que significa el hacer ciencia. En este sentido, es importante aclarar que objetividad y neutralidad no son lo mismo: partiendo de la realidad material y simbólica sobre la que escribimos, los científicos sociales debemos hacernos cargo de las decisiones que tomamos al definir el objeto de investigación, el referente empírico y las formas que van adquiriendo la búsqueda de información. Fals Borda propone así una ciencia comprometida con las organizaciones sociales (2013), una *ciencia popular* que, interpretada en este contexto, debería ser una ciencia donde los adultos que investigan lo hagan con los/as niños/as y en relación con sus intereses, sin por ello perder de vista la asimetría existente entre las partes. El debate que surge así es el del conocimiento objetivo o subjetivo que el autor resuelve al plantear la *veracidad* de la ciencia como transformación de la realidad *en sí* a la realidad *para nosotros*, como objetivación de la realidad investigada. En palabras de Sirvent, la objetivación se define como un “proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento a través del cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis, de estudio y de investigación para la misma” (2008: 75), concepto que se desprende de los principios teóricos de Bourdieu (2007) y que aquí se trabajó a partir de la clasificación e interpretación de las actitudes de los/as niños/as frente a al conocimiento para que ellos/as puedan elegir perpetuarlas o modificarlas.

Como mencionamos más arriba, este proyecto tiene algunas instancias participativas seleccionadas y pautadas por la investigadora, de modo que ese diseño se ve reflejado principalmente en los dos momentos de las sesiones de retroalimentación. Estos encuentros, en los que les mostramos a los niños/as la información recolectada sobre sus procesos de construcción de conocimiento con relación al barrio fueron fundamentales

para darle forma a esta tesis en tanto pude extraer algunas conclusiones “en el interjuego entre significados e informaciones que el grupo tiene sobre los hechos de su entorno cotidiano y la información cualitativa-cuantitativa de la investigación” (Sirvent, 1999: 152). Estas instancias están descritas y analizadas en el capítulo III para balancear los alcances y limitaciones que tuvieron en la corriente investigación, partiendo del hecho de que “solo a través de la confrontación del conocimiento científico con el cotidiano se puede dar cuenta de la complejidad de la situación. Aquí se busca de la población, además de ser informante clave, participe en instancias de la investigación (...) en la instancia colectiva el investigador devuelve a todo el conjunto de la población, muestra sus categorías de análisis, el grupo 've' el total y recibe una imagen del grupo” (Sirvent, 1999: 25)

Este acercamiento crítico a la realidad es a la vez una mirada propia del mundo -a lo que Freire (2002) ha llamado *nombrar al mundo*- y una mirada compartida, “lo que es común a todos los hombres” (Gramsci, 2009: 360). Es el camino hacia el conocimiento que propone la investigación científica, en un proceso de aprendizaje en dos sentidos. Por un lado, es el entendimiento de un objeto o proceso, la objetivación antes mencionada. Por otro lado, es un meta-aprendizaje sobre el cómo investigar, la adquisición de herramientas que después sirven para otras búsquedas, más allá del conocimiento concreto que se sistematiza en esta investigación. Y por este motivo la Investigación Participativa también es un proceso de politización en el cual los sujetos que de ella participan tienen la posibilidad de disputar sentidos, tienen el poder de definir, denominar o explicar algo. Tienen el poder del saber.

En síntesis, en la diversidad de herramientas que admite la etnografía (Rockwell, 2009) y la Investigación Participativa advertimos el riesgo de renegar de ciertas técnicas. Sirvent (2008) es muy clara en cuanto a las metodologías científicas cualitativas y cuantitativas de las ciencias clásicas que hacen a la rigurosidad de toda investigación: hay que usarlas todas, siempre y cuando respondan a lineamientos epistemológicos compatibles con los enfoques teóricos y la pregunta de investigación (García Palacios y Castorina, 2014). De otro modo se caería en visiones distorsionadas y míticas de la investigación participativa que redundan en politicidad y se vuelven obsoletos sin un

marco científico donde sustentarse. Esperamos no cometer dicho error en las siguientes páginas.

### CAPÍTULO III

#### “Aprendo lo que se me canta”

##### 1. CONFORMACIÓN DE EL GRUPO DE LOS GRANDES EN AV: ENCUENTRO Y PARTICIPACIÓN

*“AULA VEREDA: ES UN CENTRO CULTURAL DE APRENDIZAJE QUE ADMITEN CHICOS DE 3 A 17. CADA SABADO APARTIR DE LAS 2 DE LA TARDE NOS REUNIMOS PARA QUE LOS CHICOS HAGAN LA TAREA, DOS HORAS DE ESTUDIO, MEDIA HORA DE MERIENDA, Y MEDIA HORA MAS PARA TALLERES Y ESO ES HASTA LAS 5.*

*ESTO SE ORGANIZA EN ACUÑA DE FIGUEROA Y HUMAHUACA JUSTO EN LA ESQUINA, ES NOTABLE PORQUE TIENE DIVERSOS DIBUJOS EN LA PARED, EN ALMAGRO, EN LA CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES. CADA AÑO CORTAMOS LAS CALLES PARA HACER UN FESTIVAL DONDE SE HACEN MUCHAS ACTIVIDADES DIVERTIDAS (Música, juegos, teatro y buffet).*

*El centro cultural es de 5 ambientes, muy amplio para que los chicos se diviertan.*

*y iiii iiii iiii iiii iiii estos señores es total mente gratis !!!!!!!.*

*Yo soy Nicolás y vengo a aula vereda desde cuarto grado, o sea hace seis años*

*Fin.*

*Por Nicolás Salas. Escrito y dirigido por Emanuel Lopez”*

*(Escrito producido a partir de una actividad del taller del barrio, mayo 2013)*

El escrito que aquí presentamos y las fotos que acompañan nos ayudan a describir la organización del tiempo y del espacio en *la escuelita*, de la que hemos tratado de dar cuenta, a modo de contextualización, en los capítulos anteriores. Pasamos ahora a describir a los sujetos de los que parte la pregunta de investigación: el grupo de *los grandes* de AV, compuesto por trece niños y dos niñas. De ellos, cuatro chicos y una chica viven en el MTL: Michael (12), Ezequiel (12), Alberto (11) y Fabiola (13), los últimos dos son hermanos y todos menos Eze tienen hermanos más pequeños que también van a AV. De los otros nueve miembros del grupo de *los grandes*, ocho son hombres: Jean (14), Nico (17), Marcos (16), Damián (15), Nahuel (15), Juan (15),

Emanuel (17) y Jonatán (15) y solo Marcos tiene un hermano más pequeño en AV, así como Lu (15)<sup>25</sup>.

Todos ellos vivían cerca de *la escuelita* cuando comenzaron a asistir, pero Jean, Nahuel y Juan se mudaron con el correr de los años a barrios vecinos y sostuvieron su concurrencia al espacio. Varios de ellos recorrieron algunos hoteles, casas tomadas y el propio MTL antes de llegar a sus viviendas actuales, que son todos departamentos que alquilan más o menos formalmente con sus familias. Además de encontrarse una vez a la semana en *el Tere*, algunos/as de estos niños/as comparten otros momentos juntos. Este es el caso de los/as niños/as del MTL que se ven diariamente en el hospedaje del movimiento y de Nico y Jean que sostienen una amistad heredada de sus madres. El resto apenas se cruza alguna vez por el barrio y, en estos últimos tiempos, por el ciberespacio.

La asistencia de estos/as niños/as al *Tere* es irregular, en tanto AV no es un espacio obligatorio, como mencionamos anteriormente, sin embargo, Michael, Jean, Nico, Marcos, Nahuel, Ema y Jonatán llevan más de cuatro años asistiendo a *la escuelita* con alguna interrupción de pocos meses, aunque Jonatán y Ema desde 2012 pasan más a saludar y hacer ciertas actividades en el horario del taller de medios que a quedarse toda la tarde. Damián, por su parte, dejó de ir los sábados en 2013 y Juan no lo hizo durante 2013. Alberto y Fabiola comenzaron a participar de AV en 2013 y Ezequiel en el 2012 y todos ellos lo hacen hasta la actualidad. Además de estos/as niños/as, hay muchos otros que han concurrido a AV mientras duró el trabajo de campo, pero su asistencia fue corta y por ello sus voces no se ven representadas en el presente trabajo. En 2013 y 2014 hubo un total de seis niños/as que fueron entre uno y tres sábados que no tomaremos en cuenta por lo esporádico de su aparición que imposibilitó la generación de relaciones entre ellos y *los grandes* y ellos y los *profes*.

---

<sup>25</sup> Al ser la tesis de grado un documento de la Universidad de Buenos Aires que solo puede ser consultado por terceros bajo autorización de la autora, consideré adecuado decidir sobre el uso de seudónimos con los/as niños/as, a lo que se negaron porque quieren “mostrarle a todo el mundo que salimos en un libro”, de modo que estos son sus nombres verdaderos. Las edades de los/as chicos/as son las que tenía cada uno en noviembre del 2014, en el cierre de la investigación.

En marzo de 2011, AV entraba en su cuarto año de trabajo en el barrio y la pregunta que rondaba las reuniones de *profes* en marzo, a un mes de comenzar el trabajo con los/as chicos/as y que luego persistió a lo largo de todo el año, giraba en torno al equilibrio entre las necesidades estrictamente escolares por las que los/as niños/as llegaban a AV y el deseo de trabajar otros contenidos o realizar otras actividades que había surgido de la reflexión sobre la práctica y los talleres de formación mencionados en capítulos anteriores. Mientras esto sucedía, Nico, Ema y Marcos comenzaron la secundaria transitando una trayectoria educativa de acuerdo a lo estipulado y esperado. Sostuvieron su concurrencia a *la escuelita* y siguieron compartiendo la mesa de tareas con algunos otros niños de 6° y 7° grado como Jean, Dami, Lu y Nahue que, eventualmente, también llegaron a la escuela secundaria. A comienzos del 2012 se sumaron Michael y Jonatán a ese círculo de trabajo, pero cada vez había menos ganas de hacer la tarea y menos predisposición para seguir cualquier consigna dada por los/as *profes*, generando así un clima ruidoso que distraía y atraía a los/as otros/as grupos de niños/as para hacer algo a lo que ellos/as denominaban *jugar*, pero parecía más bien pegarse:

*“[Varios de los grandes sentados en la mesa conversando. Nahue hace la tarea con una profe que les pide silencio reiteradas veces a los demás. Nico y Jean están enfrentados en la mesa y en la conversación van levantando la voz]*

*Nico: eh gil, ¿qué te pasa?, te voy a matar [se para. Se ríe]*

*Jean: ¿A quién vas a matar vos, negro? [se para. Se ríe]*

*Nico: Negro vos, la concha de tu madre [le agarra la remera. La mesa se mueve toda. La profe deja a Nahue y su tarea y se para]*

*Profe: ¿¡La pueden cortar!?! [grita]*

*Nico [con Jean agarrado del cuello sobre la mesa y el resto mirando y riendo] ah profe no se enoje, estamos jugando [lo suelta a Jean]*

*Jean: [riendo] si profe, no se preocupe, si este no me va a hacer nada”*

(Registro de campo, septiembre 2011)

Estas situaciones se repetían sábado a sábado y llegó a generar una tensión entre niños/as y *profes* porque “no querían hacer nada, no nos hacían nada de caso y a veces eso se volvía una falta de respeto, si te estoy hablando me escuchás, a mí, a cualquiera” (entrevista a *profe*, junio 2011). No hay registro alguno de que se hayan lastimado entre ellos/as, pero pegarse *jugando* era una costumbre arraigada en *la escuelita* que molestaba a los/as *profes* y, además, distraía a los/as niños/as de los otros grupos de edades complicando el objetivo principal de AV, que era ayudar a los/as niños/as en su

paso por la escuela. En este contexto, los adultos hicimos algunas propuestas de cambio, como lo muestra el siguiente fragmento del registro de la reunión de *profes* del encuentro del día 7 de abril de 2012:

*“Chicos: 25*

*Profes: 10*

*Apoyo: (...)*

*Grandes: algunos grandes no tenían tarea y estuvieron charlando sobre los intereses de los chicos para los talleres: armar juegos de mesa; tecnología; no les gusta la producción escrita, prefieren las manualidades; les gustaría hacer un taller de graffitis; y les interesa mostrar todas las cosas que hacen, producen, y salir a la calle para mostrarlas”.*

Esta es la primera vez que aparecen registradas en la reunión las palabras de los grandes, aparecen como ideas sueltas al principio, resultado de conversaciones informales con los/as *profes*, sin un análisis ni una planificación concreta posterior que recuperara estos discursos. Cada sábado, después de trabajar con los chicos, los *profes* nos quedábamos en reunión de 17 a 18hs y, cuando era necesario, un poco más. Allí fuimos siguiendo entre todos/as el desarrollo de este grupo que nos estaba diciendo ahora que teníamos un problema con la acción pedagógica que planteábamos, ya que a ellos/as las preguntas y actividades que les proponíamos les parecían poco interesantes. La escuela no era SU problema, no era eso lo que los reunía en AV todos los sábados, de modo que necesitábamos indagar en los *por qué* y *para qué* del espacio para los/as niños/as. Para ello, realizamos un diagnóstico participativo de necesidades, demandas e intereses que tuvo como objetivo “lograr el reconocimiento individual y colectivo de aquello que cada participante trae al encuentro educativo: sus situaciones y problemáticas cotidianas, sus saberes e imágenes sobre los temas a abordar, sus experiencias previas, etc., para establecer puntos de partida comunes entre todos los participantes” (Shabel, *et al.*, 2012: 182).

El diagnóstico consistió en realizar una serie de actividades en las que los/as niños/as pudieran expresar sus intereses; esto incluyó un buzón de sugerencias de actividades, una encuesta en la que debían anotar tres cosas que les gustaran y tres que no, una escritura colectiva sobre lo que “a nosotros nos enoja” en la que plasmaron cosas como “Nos enoja que la gente discrimine. Nos enoja el frío y levantarnos temprano y que la

*gente grite y que te echen la culpa y que mientan y que te pongan excusas”*. También se hizo una lista de actividades posibles para debatir con ellos/as y, finalmente, una puesta en común con algunos de los resultados, que abrieron más preguntas que respuestas:

*“Marcos: A mí me gusta y punto, me encuentro con los chicos y lo traigo a mi hermano, si no me tengo que quedar en casa cuidándolo yo*

*Nico: A mí me obliga mi mamá [se ríe]*

*Profe 1: [mientras se ríe]: Mentira, mirá si te va a obligar tu mamá, a vos te encanta venir acá aunque no lo digas*

*Lu: A mí sí que me encanta porque están los juegos y después los talleres*

*Nico: Sí, los talleres estás buenos*

*Profe 2: ¿Qué te gusta de los talleres?*

*Nico: Que no estás vos [se ríe], no, mentira, profe [se levanta y la abraza]. Me gusta que hago música o que dibujo que es lo que quiero hacer y se puede charlar mientras hacés eso, no como con la tarea que tenés que estar en silencio porque si no, no sale”*.

(Registro de campo, octubre 2011)

En cuanto a sus trayectorias escolares, era muy poco lo que querían decirnos y mucho menos analizarlo, lo que llamaba la atención en un espacio como el de AV que surgió con el objetivo de ayudar a los/as niños/as en su trayectoria escolar. Sin embargo, los *grandes* demostraban semana a semana sostener su concurrencia al espacio por otras razones que, a su vez, era necesario ubicar para darle lugar y, a la vez, hacerlo convivir con las actividades de los/as más pequeños/as. Esto fue lo que pasó cuando les propusimos hacer un blog para escribir sobre sus escuelas y sobre AV:

*“-Profe: Bueno, para arrancar el blog deberíamos poner una especie de introducción no? Algo que diga quienes somos y qué hacemos y para qué el blog*

*-Nico: Ah, profe, me re aburre hablar de la escuela, hagamos otra cosa*

*- Marcos: Además, yo no voy a escribir, si querés te dicto*

*- Profe: Bueno dale, yo después lo subo, eso es lo de menos*

*- Nico: Aburrido*

*-Profe 2: Ni estás escuchando lo que te estamos diciendo!*

*- Nico: Ah, es que es aburrido, tenemos que decir que venimos a hacer la tarea y esas cosas*

*-Marcos: Vos justo no venís a hacer mucho la tarea [se ríe]*

*- Profe: ¡Vos tampoco, si decís que nunca tenés nada para hacer!*

*-Marcos: Es que no venimos a hacer la tarea profe*

*- Profe 2: ¿A qué vienen entonces?*

*- Jean: A encontrarnos, a vernos acá, porque no nos vemos en otro lado en la semana*

*-Marcos: Y a verlos a ustedes también [con las manos señala a los profes]*

-Nico: *Y a tomar la merienda*  
[*Risas de todos*]"  
(Registro de campo, octubre 2011)

Es necesario retomar aquí el hecho de que también *los profes* habían ampliado y transformado a esta altura del proyecto sus intereses, a partir de la reflexión sobre los años transitados y los talleres de formación ya descriptos en la Introducción. Si bien no fue algo que ellos/as hayan mencionado en sus reuniones, jornadas de trabajo o mails como factor influyente en la actitud de *los grandes*, lo cierto es que los debates de los adultos matizaron cada vez más los discursos y deberes escolares con preguntas por el por qué y para qué del proyecto, dándole un giro a la propuesta, mientras se preocupaban porque los/as niños/as estaban haciendo lo mismo. Este hecho no fue tomado en cuenta a la hora de hacer el diagnóstico, que, visto de esta manera, podemos entender también como un ejercicio de búsqueda de los intereses de los/as *profes*.

Son muchos los educadores y educadoras (Sirvent, 2008 y 1999; Ander-Egg, 1997) que entienden este tipo de estrategia pedagógica como fundamento para encarar un trabajo que por su inserción real logre un arraigo local y produzca un saber realmente útil para quienes participan de la experiencia. Sin embargo, no es una receta precisa para rastrear intereses y, de hecho, en este caso son difusos los resultados que brindó, dado que no hubo una planificación posterior que recuperara aquello que los/as niños/as habían marcado como interesante. En los posibles qué hacer de *la escuelita* ellos/as marcaban la intención de tocar algún instrumento, de dibujar y jugar con la computadora y los/as *profes* no supimos cómo encarar el trabajo de esa manera ni teníamos los recursos materiales como para garantizar instrumentos ni *profes* de música ni espacio para realizar muchas de las propuestas surgidas en el diagnóstico.

Sin embargo, este proceso nos llevó a pensar en aquello que ya existía y que los convocaba, más que en lo que se imaginaban que podría suceder. El encuentro fue la razón más reiterada para explicar la concurrencia al espacio, lo que le daba valor a la experiencia era el intercambio entre ellos/as y con los/as *profes*, el diálogo, el juego y la ayuda para hacer la tarea en caso de que ellos/as quisieran hacerla. Así como asistir al espacio era una elección para ellos/as, también lo era el qué hacer allí dentro como un espacio más de sus vidas donde se pone en juego la relación autonomía y cuidado que

enunciamos en el capítulo I. En esa intersección, AulaVereda podría pensarse como una experiencia para los *chicos grandes* que permitía que se escucharan sus voces al tiempo que brindaba una contención por parte de los adultos que se materializaba tanto en brindarles los útiles y ayuda en las tareas como en las preguntas cotidianas por su escolaridad, familia, amigos, etc.

*“[sentados en la mesa al comienzo de la actividad]*

*Profe: ¿Y, chicos, cómo anduvieron esta semana?*

*Marcos: Mal, mi hermano estuvo enfermo y lo tuve que cuidar toda la noche. Estoy muerto*

*Profe2: Vos siempre andás cansado, Marcos, ¿no podemos hacer algo para cambiar eso?*

*Marcos: Vení vos a cuidarlo a Toto todos los días*

*Profe2: [se ríe] no, tonto, te digo en serio, ¿querés que hablemos con tu mamá?*

*Marcos: No, no, eso no, ya venir acá y que ustedes lo cuiden toda la tarde es un montón*

*Nico: Yo estoy mal porque reprobé historia otra vez [mientras agarra la mochila y saca su prueba con un 1]*

*Profe: ¡Ay Nicolás! No nos dijiste nada la semana pasada que tenías que estudiar historia, no podemos adivinar*

*Nico: Ah, profe, es que me daba la vagancia*

*Profe2: Bueno, hoy la rehacemos*

*Nico: Ah, no, ya la reprobé, al pedo*

*Profe2: La hacemos. No me la hubieras mostrado si no querías, un poco querés hacerla y sacártela de encima*

*Nico: Ufffff, bueno, está bien profe, qué hincha”*

(Registro de campo, junio 2012)

Es evidente que las relaciones intergeneracionales se proponen recíprocas en tanto respeto mutuo, pero también está claro que la tensión entre autonomía y cuidado es constante en los insultos, las peleas y los *no quiero* de los/as niños/as. Con esto queremos decir que no intentamos clasificar el proyecto de AV como *balanceado* o *correcto* en cuanto al binomio autonomía-cuidado, sino desnaturalizarlo en el marco de las relaciones intergeneracionales que se desarrollan allí dentro y cómo estas van forjando una forma determinada de autonomía y cuidado con la que los y las niños/as que hacen a dicho proyecto (junto con los/as adultos) se sienten cómodos y a gusto, tanto como para sostener su concurrencia todas las semanas.

La autonomía de la que hablamos en los capítulos anteriores, aquella que ubicamos en la circulación de los/as niños/as por la calle sin necesariamente la supervisión de los adultos, es la que hace que asistan en un primer momento a *la escolita*. Según sus

propios discursos no son sus padres quienes los obligan a venir y esto se ve reforzado por la ausencia de los adultos a la entrada y salida de las actividades (aunque en un primer momento sí quizás hubo una decisión familiar al respecto y algunos padres/madres los/as acompañaban cuando eran más pequeños/as), la falta de conocimiento mutuo AV-familias y la poca información que circula hacia ambos lados. Uno de los niños en la entrevista individual comentó que después de haber dejado de ir por un tiempo volvió a AV porque “me iba mal en el colegio y porque tenía ganas de visitarlos”. A su vez, la autonomía se refuerza en el accionar dentro del espacio donde, según los testimonios de los/as niños/as “estudio cuando tengo ganas” y “ayudo porque tengo ganas, no porque me obligan” remarcando la posibilidad de elección en el qué hacer de las rutinas en AV.

Por otro lado, encontramos como significativa la falta de ganas que tenían los/as chicos/as de realizar las tareas que les proponíamos para ir armando con ellos el espacio de *los grandes*. A partir del diagnóstico quisimos que tomen decisiones sobre las actividades para hacer con ellos/as, pero ese no era parte de su interés, no tenían intención de decidir sobre el funcionamiento de AV en cuanto a *los grandes*, sobre la organización de sus tiempos y espacios. Podemos analizar esto si dejamos de lado las nociones de participación de los/as *profes* provenientes del mundo adulto y académico y dejamos entrever las distancias existentes entre ellos/as y aquello que *los grandes* estaban manifestando en el hacer de la práctica cotidiana como participación en AulaVereda. Lo que ellos querían era encontrarse, divertirse, jugar, lo dijeron explícitamente en diversas actividades del diagnóstico y lo llevaron adelante cada semana que decidieron asistir al espacio haciendo uso de su autonomía, en tanto reapropiación de la gestión de sus actividades (Elisalde, 2015), autogobierno o toma de decisiones sobre la propia vida. O sea, participación.

Las experiencias que proponen la participación de niños/as deben ser cautelosas en las definiciones que se dan de estos sujetos como capaces de comprender su realidad o ser críticos del mundo en el que viven porque esto también puede llevar a perspectivas adulto-céntricas de intervención sobre lo que los/as niños/as deberían saber o sobre lo que les debería interesar. Las teorías que recuperan la agencia de las niñeces para los análisis de los fenómenos sociales no equiparan la niñez y la adultez en términos

absolutos, sino que son cautelosos en no perder de vista las especificidades de cada etapa de la vida en cada contexto en el que se desarrolla (Hecht, 2007; Cohn, 2000; Pires, 2007a; García Palacios, 2014). Tomar las voces de los/as niños/as en el armado de un proyecto (pedagógico o de investigación) es escuchar lo que tienen para decir y no lo que los adultos queremos que digan, de otro modo caemos en una fetichización del *dar la voz* y recreamos un *como si* que hace de la “asimetría constitutiva” (Carli, 2012) entre generaciones una relación de subsunción que vuelve a significar la infancia como incapaz.

En el contexto del *Tere* es significativa esta apreciación porque, como organización social, tiene un discurso de la participación muy fuerte que se materializa en palabras de los/as *profes* y muchas de sus planificaciones, tal como describimos en el capítulo I y se puede apreciar en la estética de adentro y afuera del lugar (ver Anexo I y VIII). La formación en educación popular realizada por gran parte del equipo educador y la autogestión de AV y el centro cultural contribuyen a la certeza de estar haciendo algo por un mundo más justo: “Para nosotrxs el trabajo en el arte, la educación y la cultura es la posibilidad de construir nuevos significados, de ser más libres, de avanzar en una nueva subjetividad que contraste con el carácter alienante e individualista de nuestra sociedad” (texto de presentación del *Tere*, septiembre 2014, ver Anexo II). En las representaciones de los adultos del lugar esto viene acompañado de la necesidad de una democracia participativa, tal como lo anuncian en los escritos del centro cultural y como han dicho en más de una oportunidad los/as *profes* en sus reuniones, que pretendió recrearse sin modificaciones en el espacio con niños/as, sin demasiado éxito: “nos ponemos a pensar cómo podemos construir un taller donde los chicos puedan crear, divertirse, jugar, reflexionar y sobre todo cómo hacer que ese espacio sea de ellos y para ellos” (planificación *taller del barrio*, marzo 2013).

Distinta a la participación explícita y casi obligada que proponíamos inicialmente, desde nuestras expectativas, los/as educadores/as, podemos recuperar lo que Enriz y Padawer llaman participación periférica de niños/as en actividades de la vida social cotidiana “en las cuales se dan procesos de apropiación de la cultura, entendidos como relaciones activas entre los sujetos y el conocimiento como parte esencial de la trama social

cotidiana de enseñar y aprender” (2009: 4)<sup>26</sup>. A partir de la concurrencia cotidiana de *los grandes* a AV ellos/as acompañaron y produjeron las rutinas del espacio, se acomodaron y a la vez forjaron formas de relacionarse y actuar de acuerdo a las pautas implícitas y explícitas del espacio:

*“La verdad es que mucho no quieren hacer, pero nos ayudan con los más chiquitos, los van a buscar si van afuera o los retan si se están pegando y ahora los mandamos a hacer la merienda y entonces nosotras nos podemos quedar laburando con los otros grupos y que ellos se encarguen”* (Registro de campo, junio 2012)

El cambio de discurso de los/as *profes* daría cuenta de una relación establecida entre *los grandes* y el resto de los/as niños/as que fue de *molestar* al principio y luego pasó a ser de *ayudar*. La participación periférica “No se trata solamente de ser capaz de involucrarse en nuevas actividades, desarrollar nuevas tareas, dominar nuevos conocimientos, sino poder establecer nuevas relaciones habilitadas por ese dominio, por las cuales el sujeto participa en la producción y reproducción de las estructuras de las comunidades de práctica en las que se ve involucrado” (Padawer y Enriz, 2009: 4). Esto podría ayudarnos a explicar algo de lo que sucedió con el grupo de los grandes al constituirse como tal en AV. Esto significó que, de a poco, Nico, Ema, Jean y Marcos comenzaron a ocupar un nuevo lugar, a habitar la cocina —espacio antes exclusivo de los *profes*—, donde guardamos nuestras cosas, vamos a conversar y a hacer la merienda, a los que luego se sumó el resto del equipo. Los/as *profes* lo aceptamos sin pensarlo mucho y cada vez les pedimos más *ayuda* en algunas cosas como preparar la merienda, hacer algunas compras, limpiar, etc.

En una de las entrevistas uno de los niños dijo que antes estudiaba, pero luego se “acostumbró” a *la escuelita* y no hizo “nada” y en la segunda sesión de retroalimentación otro niño dijo que “los primeros días de la escuelita nos portábamos mal. Y después aprendimos”. Tratando de desentramar con él y los/as otros/as niños/as en distintas actividades del diagnóstico de qué se trataba este cambio de actitud y de lugar surgieron las definiciones de “divertirse” y “jugar” como lo opuesto a estudiar. En los registros, sin embargo, vemos que el estudio no se ha dejado completamente de lado

---

<sup>26</sup> Las autoras recuperan en este concepto de Lave y Wenger (2007)

en la cotidianeidad de AV, sino que esta actividad pasa a ser parte del repertorio de posibilidades en tanto decisión de los/as niños/as de poder hacerlo si así lo desean. De modo que podemos decir que *los grandes* comenzaron a elegir qué hacer en el espacio aunque no haya sido de la forma en la que queríamos los adultos que lo hicieran.

Las tensiones entre autonomía y cuidado expuestas más arriba dan cuenta de las negociaciones a partir de las cuales los/as niños/as no solamente adoptan rutinas y formas del entorno social adulto, sino que también en esa inclusión lo modifican, sobre todo en AV, que es una experiencia especialmente pensada para la niñez sin requerimientos formales de contenidos ni metas, más allá de las acordadas por los propios *profes* en las reuniones y talleres de formación. Las negociaciones y los *no quiero* de los grandes desembocaron en planificaciones más abiertas de los adultos y menos frustraciones en el encuentro con el Otro. De este modo, se fue incorporando *ad hoc* aquello sobre lo que los/as niños/as querían discutir, como, por ejemplo, el hecho de que ese mismo año, 2012, la Capital Federal se llenó de escuelas tomadas a partir de la organización estudiantil alrededor de múltiples reclamos que iban desde reformas edilicias hasta democratización en la toma de decisiones del sistema educativo<sup>27</sup>.

Esta situación afectó la vida cotidiana de los *aulaveredos*, como los llaman los/as *profes*, siendo que algunos se quedaron sin clases y eran muy críticos de eso, otros participaron activamente de las tomas y a algunos solo les parecía una buena noticia y una gran excusa para poder dormir hasta tarde. Esto se ve reflejado en la sistematización escrita por los/as *profes* al final de la jornada del día 6 de octubre de 2012:

*“Profes: 9*

*Chicos: 20*

*(...)*

*Para los chicos grandes: Vamos a empezar a trabajar otros temas sobre los que plantearon preguntas, terminamos antes la tarea y luego conversamos sobre lo que a ellos les interese, por ahora parece ser la toma y los medios de comunicación”<sup>28</sup>.*

---

<sup>27</sup> Ver: <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-203660-2012-09-18.html> y <http://www.lanacion.com.ar/1511655-afecta-a-28000-alumnos-la-toma-de-29-escuelas-portenas>

<sup>28</sup> La referencia a “la toma” corresponde a un histórico método de protesta en el que los estudiantes y las estudiantes se apropian de la escuela en la que estudian, interrumpen las clases, y restringen el acceso a la institución hasta tanto tengan una respuesta a sus reclamos por parte de las autoridades escolares o gubernamentales.

Estos cambios de posición, de rol y de relación puede ser en sí mismo un objeto de estudio de, al menos, un capítulo de tesis. Sin embargo, aquí lo presentamos en este pequeño apartado debido a que no contamos con registros suficientes con los que profundizar el análisis. No obstante, lo marcamos como antecedente significativo para comprender los motivos por los cuales en un espacio que originalmente se plantea como de apoyo escolar termina proponiendo actividades tan lejanas a eso y ubicar el marco de relaciones que significan necesariamente los procesos de construcción de conocimiento de los que vamos a dar cuenta a continuación. La pregunta por las relaciones que establecen los niños/as con los/as adultos del taller del barrio fue enunciado como uno de los objetivos específicos que, tal como podemos observar, resulta fundamental para comprender los procesos de construcción de conocimiento de los/as niños/as en el *taller del barrio* de AV.

## 2. ACTITUDES ANTE EL CONOCIMIENTO:

### “YO TE EXPLICO”, “YA LO SÉ” Y “¿POSTA?”

A continuación, analizaremos los procesos de construcción de conocimientos de los niños y niñas del grupo de los grandes de AV en el marco de lo que los/as educadores/as llamaron *el taller del barrio*, en el espacio de la recreación, o sea, después de hacer las tareas y tomar la merienda. Sin embargo, muchas actividades fueron luego planteadas para realizarse al comienzo del sábado, invirtiendo el orden de las rutinas educativas para darle más tiempo al taller (de 14.15 a 15.45hs aproximadamente) y dejar las tareas escolares para la hora de trabajo después de la merienda (16.15 a 17hs). Todo esto se encontraba en sintonía con las explicaciones de los niños y niñas sobre su concurrencia a *la escolita*, cada vez más lejos del apoyo escolar y más cercana a sus intereses. Después del recorrido hecho por el apartado anterior sabemos que las tareas escolares de trabajaron en algunos encuentros y en otros no, que muchos sábados la actividad del taller ocupó la totalidad de las horas pasadas juntos y que otras veces los/as niños/as simplemente fueron a *la escolita* a “estar ahí” y desde esa presencia ayudaron a los/as *profes* con algunas tareas, pero básicamente jugaron y conversaron entre ellos/as.

Este taller comenzó en el año 2013 y funcionó durante todo ese año y el siguiente, de abril a diciembre con tres semanas sin actividad en julio por vacaciones de invierno. Según los relatos de los/as *profes*, en reiteradas actividades y conversaciones los/as niños/as habían marcado la fuerte pertenencia que sienten en relación con ese territorio y, a partir de eso, encontraron un interés compartido por ellos/as y los/as *profes* con el cual trabajar en pos de construir relatos propios del grupo y del barrio para desentramar las representaciones que ellos/as tienen de estos conceptos. En la planificación de los *profes* hecha en marzo, se lee que el taller se propuso como objetivos:

*“desarrollar un sentido de pertenencia del grupo al barrio y a AV, formar un espacio de expresión y encuentro entre los chicos y entre chicos y profes, generar un espacio para el análisis crítico de la realidad barrial y crear líneas de acción sobre el barrio en conjunto con los chicos para mejorar esa realidad teniendo en cuenta particularmente las necesidades e intereses de los chicos”.*

Este texto de presentación del taller fue discutido con los chicos en un encuentro y luego trabajado a partir de propuestas de acción que los/as *profes* llevaban sábado a sábado. En las primeras salidas por el barrio se fueron recolectando entrevistas a vecinos, fotografías tomadas por los chicos y relatos que ellos fueron armando sobre lo que veían que pasaba a su alrededor. Más tarde visitaron lugares que no conocían y se encontraron con otras organizaciones territoriales que trabajan como AV con otros chicos:

*“El mes de agosto vamos a salir con los chicos por el barrio a explorar los lugares que ellos conocen, los que no, los que les interesan visitar con la propuesta de “descubrir/construir el barrio”. Vamos a visitar la plaza del barrio, los lugares que más habitan ellos, las baldosas [en memoria de los detenidos-desaparecidos de la última dictadura] del barrio, los lugares emblemáticos. La propuesta es empezar a construir su mirada del barrio y poder enmarcar el análisis y esa mirada construida sobre el barrio en una propuesta de acción”*  
(Entrevista *profe* agosto 2013).

Es en este contexto específico que analizamos las actitudes que los/as niños/as más grandes de AV adoptan frente a las actividades que les proponen un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre su barrio.

## **A. LOS SABERES PREVIOS: YO TE EXPLICO**

La primera de las actitudes de los/as niños/as que pudimos categorizar en el marco del taller se puede caracterizar como de mucha confianza y seguridad en sus conocimientos previos acerca del barrio, actitud que se materializó en distintas oportunidades en un “yo te explico” dirigido a *profes* y compañeros/as. Frente a diversas preguntas hechas en torno a cuestiones barriales los/as niños/as mostraban interés en participar desde un lugar del saber que era bienvenido por los/as educadores. Describiremos a continuación algunas de estas situaciones para luego intentar desentramar algunos de los sentidos que *los grandes* le dan a estas instancias.

*“Primera actividad del taller.*

*Le pedimos a los/as chicos/as que dibujen el recorrido de sus casas al centro cultural con el objetivo de ubicarnos geográficamente en el espacio que saldríamos a conocer y localizar los puntos importantes para ellos/as. Les entregamos una birome y una hoja a cada uno/a con cuadrados vacíos dibujados en filas y columnas representando las cuadras y las calles.*

*Sentados en la mesa en ronda, 6 chicos, dos profes (más yo). Las profes logran en silencio y cada chico está con su plano del barrio. Nico dibuja en seguida el trayecto y cuando termina se pone a hacerle dibujos, detalles. Dami también dibuja el suyo rápidamente. Jean y Nahue están perdidos, Jean dice que no puede hacer su recorrido porque no le alcanza la hoja y se ríe. Profes le dicen que de vuelta la hoja y haga su propio recorrido sin los cuadrados. Jean lo hace y Nahue lo copia (...). Jean muestra su dibujo con una casa en una punta, de ahí sale una línea negra que da un par de vueltas y llega a otro punto. Allí están dibujados unos cuadrados como cuadras, las calles con nombre, el kiosco, la casa de Nico y el MTL. La línea negra hace el recorrido por esos lugares y llega al centro cultural (...). “Es el camino que hago caminando hasta acá” dice Jean”.*

*(Registro de campo, abril 2013)*

A partir de este dispositivo, la actividad fue muy diferente para aquellos que vivían a tan solo unas cuadras de los que venían en colectivo desde lugares más alejados, a pesar de que todos conocen muy bien el espacio porque van o han ido ahí a la escuela todos los días. Los dibujos muestran un conocimiento de las calles principales del barrio, la mayoría marcó la avenida Corrientes y alguna calle que la atravesaba, su actual y/o ex escuela de la zona, la canchita de fútbol y, como lo pedía la consigna, el *Tere* (ver Anexo VI). Cuando cada uno tuvo que mostrar su dibujo y describir lo que había puesto se dio una especie de competencia por ver quién había puesto más información y quién

conocía mejor el barrio. Siempre en tono burlón y amistoso aunque lleno de “te voy a matar”, “eh, boludo, cállate la boca”, discutieron un rato sobre quién conocía más el lugar en una disputa por el orgullo de la pertenencia. Aunque Marcos era el que más cosas había dibujado en su mapa, Nico decía saber más, y en esa disputa se produjo el siguiente intercambio:

*“Marcos: Claramente conozco el barrio más que vos*

*Nico: ¿Qué decís vos? Yo me conozco todas las calles*

*Marcos: Sin embargo el que más escribió cosas soy yo. Mirá mi dibujo y mirá el tuyo [el de Marcos tiene muchas referencias de lo que hay en cada cuadra, los negocios, las iglesias, etc. y en el de Nico apenas unos lugares marcados]*

*Nico: ¿Qué importa el dibujo de mierda? Yo ni puse todo lo que sé*

*Marcos: Ah, no sé, esa era la consigna [se ríe]”*

Estas conversaciones dan cuenta de la importancia de la pertenencia y también del valor del saber. A lo largo del taller hubo reiterados momentos donde los/as niños/as compitieron por “ser más del barrio”. Esta pertenencia se construye en relación con los años que llevan allí viviendo y la cantidad de amigos que allí tienen, así como hacen competencias de saberes en relación con el propio barrio y distintas otras cosas, como contenidos de alguna tarea de lengua, matemática, etc. o el mundial de fútbol 2014 o casi cualquier tema sobre el que surgiera una conversación, siempre que este generara cierto interés. Entonces, vemos la actitud de interés por realizar las actividades que hacen que ellos/as puedan mostrar sus saberes previos.

La propuesta de las *profes* al siguiente sábado fue traducir esos recorridos a sonidos y para ello llevaron un grabador y un celular que tenía para grabar también. Las *profes* les pidieron armar una lista de esos ruidos y después imitarlos con sus voces o elementos del lugar y grabarlos, “Rato largo grabando chistes y ruidos de pedo. Las *profes* logran que dejen de hacerlo para grabar según la consigna. Difícil porque todos se ríen mucho con eso, incluso *profes*” (registro de campo, abril 2013). Esta vez el ejercicio fue más interesante para los/as chicos/as que viven más lejos porque tenían más para contar, más ruidos, más momentos. Otra vez hubo ciertos parámetros comunes en cuanto a lo que contaban del barrio porque todos pusieron los ruidos de autos y bocinas y ruidos de niños/as jugando, ya sea cerca de sus escuelas o del centro cultural. Algunos incluyeron un grito de gol, otros pusieron pajaritos, otros, algún saludo con el kiosquero o “el chino

del supermercado” y, al finalizar, la *profe* adelantó lo que serían los próximos encuentros sobre el tema:

*“Profe: Bueno, ustedes nos mostraron lo que conocen del barrio y lo que les gusta, ahora nosotros [los profes] les vamos a mostrar otras cosas del barrio que no conocen tanto, que no vieron nunca o que, quizás, no le prestaron atención*

*Marcos: Yo me conozco todo el barrio, no sé qué me pueden mostrar*

*Profe: ¿Qué sabés? Dejate sorprender, Marquitos. Pensamos varias salidas y les vamos a pedir a ustedes también que nos lleven a alguna parte, así que vayan pensando”*

(Registro de campo, abril 2013)

Podríamos entender el “yo te explico” a partir de una valoración de la palabra por parte de los *profes* hacia los/as niños/as que viene acompañada de una valoración física en cuanto al cuidado y respeto de sus cuerpos y afectiva en su reconocimiento como legítimo otro que habilita una confianza en la palabra y una autovalorización de cada uno y del grupo de niños/as (Alvarado *et al.*, 2012). Como dijimos antes, la importancia del saber es una lengua compartida por *profes* y niños/as y ambas partes de la relación educador-educando tienen el poder del saber: “El compartir el poder pasa necesariamente por la consolidación de posiciones de respeto y aceptación de la pluralidad entre las generaciones, entendiendo pluralidad como igualdad y como distinción” (Alvarado *et al.*, 2012: 134).

Comenzar un proceso de aprendizaje siendo reconocidos como sujetos de conocimiento con saberes previos ya propone una forma de relación con el saber que denominamos aquí como de autovalorización. Así como el campo popular ha luchado históricamente por ser reconocido en su saber obrero silenciado, las niñeces también han sido acalladas en cuanto poseedoras y productoras de conocimiento. Así, se les ha exigido en distintos momentos que abandonen sus nociones y las adapten al mundo adulto o se los ha aislado de sus contextos de producción en la conformación de la cultura de la niñez que reifica y cristaliza las múltiples subjetividades niñas y, en consecuencia, sus formas de saber y conocer.

La autovalorización, como capacidad situada del auto-reconocimiento está necesariamente mediada por el reconocimiento de los/as adultos-educadores/as cuando se trata de niños y niñas. Aquí no hay lucha de clases y oposiciones irreconciliables como entre obreros y patrones, sino que, por el contrario, hay relaciones

intergeneracionales inevitables que pueden significarse desiguales o recíprocas y, a la luz de los registros, podemos pensar en un respeto mutuo sin el cual no se comprenden las posiciones de poder que detentan *los grandes* en cuanto a su conocimiento. La seguridad sobre su conocimiento barrial y las ganas de mostrarlo a *profes* y compañeros/as se repite en los encuentros una y otra vez:

*“Marcos: ¿Vamos a salir hoy otra vez? Porque yo tengo que avisarle a mi mamá por mi hermano [también está en AV, tiene tres años]*

*Profe: Vamos a salir, pero volvemos antes de las cinco y te vas a casa con tu hermano, él se puede quedar acá con las profes*

*Marcos: Prefiero que no, si se entera mi vieja [de que lo dejo acá] me mata*

*Nico: Y que venga con nosotros, ¿adónde vamos?*

*Profe: Hay que caminar hasta Rivadavia, ¿saben dónde es?*

*Nico: Sí, profe, yo te explico. Salimos de acá y vamos hasta Medrano, ahí doblamos a la derecha (...)*

*Profe: Bien, Nico, gracias. ¿Escucharon eso? ¿Todos ubican el recorrido?”*

(Registro de campo, mayo 2013)

La pregunta que utiliza la educadora para dialogar con los/as chicos/as no pareciera necesitar una respuesta más allá del sí o del no de sus interlocutores y, sin embargo, estos utilizan ese recurso para tomar la palabra y comenzar a explicar, contar, mostrar sus conocimientos. Ante esta situación no hay más respuesta que la escucha por parte de los *profes* y compañeros, aunque muchas veces estos interrumpen para mostrar que ellos también saben de qué se está hablando. No está muy claro si los/as niños/as creen que las *profes* saben o no aquello que preguntan, si entienden que es una pregunta retórica o una estrategia que la educadora pone en juego para interpelar a los educandos. Lo importante es que ellos/as puedan contar lo más detalladamente posible aquello que saben, sobre todo si se trata de recorridos y calles, campo en el cual los/as niños/as se sienten expertos con su saber niño local, entendido como el saber del grupo de *los grandes* de AV.

Freire sostiene al respecto: “decir la palabra no es privilegio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres” (1974: 16). En la CDN está el derecho a ser oído, que podría ser la traducción legal de lo que estamos describiendo. Sin embargo, no consiste solamente en habilitar la palabra, sino la respuesta que se le da a eso, el diálogo que se abre que vuelve sobre la categoría de valorización. Esto no significa que no haya corrección o límite o desafío intelectual en el encuentro, pero hay cuidado, hay respeto,

hay acompañamiento, todas palabras que dijeron los/as chicos/as cuando les preguntamos por las relaciones sociales que habían aprendido en AV y que creo que pueden sintetizarse en la valorización y consecuente autovalorización de los saberes y por lo tanto de los sujetos (Elisalde y Ampudia, 2008). Muchos de los momentos donde aparece el “yo te explico” es a la vuelta de las actividades, una vez en el centro cultural, sentados en ronda en la mesa *de los grandes*. Así, después de haber salido a hacer una recorrida fotográfica por el barrio, Ludmila le cuenta a la *profe* el camino que hizo mientras le muestra las fotos que sacó con la misma *profe* a su lado:

*“Profe: ¿Qué hicimos hoy, entonces?”*

*Lu: Yo te explico, mirá [muestra la cámara]*

*Profe: A ver [se acerca para ver las imágenes en la pantalla]*

*Lu: Primero fuimos al Globo Rojo, una librería que está en Almagro hace muchos años y que la atiende un viejito muy simpático. También hace juegos con cosas, como que recicla tapitas y cajitas y esas cosas y hace juegos. [Señala la foto] ¿Ves? Ahí están los juegos*

*[Sigue el relato. El resto está conversando entre sí o con algún profe, no escuchan a Lu]”*

(Registro de campo, octubre 2013)

Ludmila está repitiendo allí muchas de las cosas que explicó la *profe* unas horas antes mientras muestra cada una de las fotos que sacó ella o algún compañero/a, ya que se fueron rotando las cámaras. También comenta sobre sus percepciones de cada uno de los lugares, los que le gustan más o menos, alguna pequeña anécdota que sucedió en tal o cual parada a sacar fotos. Cuenta las cosas como si las supiera de toda la vida, como si realmente explicara algo nuevo a su interlocutora, que escucha en silencio y asiente y hace alguna exclamación de sorpresa o alegría frente a las distintas partes del relato.

Estos diálogos dan el marco de las relaciones pedagógicas que se establecen entre educadores y educandos en AV basados en la valorización y construcción de la autovalorización. El adultocentrismo, que caracteriza nuestras sociedades y, por ende, los procesos educativos hegemónicos, se pone entre paréntesis en estos diálogos donde, sin negar el rol de cada uno de los actores en la relación pedagógica, se produce una escucha con respeto o *modales*, como dijo Jean en una entrevista: “Acá se enseña eso [modales], cómo tratarse bien, hablar con los demás sin gritar, esas cosas” (octubre 2014). Estos son los procesos que desnaturalizan la relación consumista con el

conocimiento (Sirvent, 1999) y van estimulando una de producción y apropiación consciente desde la valorización y la participación.

La autovalorización también se materializa en los discursos de los/as niños/as en torno al hecho de que ellos/as son los/as creadores del grupo de *los grandes*, los que hace más tiempo están y ayudan a sostener mucho de lo que pasa en AV. “Nosotros estamos acá desde que empezó la escolita”; “yo vengo desde siempre” y “el aulavereda nos re necesita” son algunas de las frases que hemos recuperado en diversas salidas al campo y en entrevistas individuales y en todas ellas se trasluce el orgullo de ser parte de algo de lo que ellos/as son fundadores/as, lo cual indefectiblemente los/as incita a tener ganas de seguir concurriendo al espacio y de realizar las tareas que proponen los/as *profes*.

Una de las actividades donde se trabajó específicamente con los saberes previos para incorporar las explicaciones de los/as niños/as a los/as *profes* al proceso de aprendizaje fue en el recorrido por el barrio que *los grandes* tuvieron que armarle a los/as *profes*. Antes de realizar concretamente la salida les pedimos que anoten en una lista aquellos lugares que recorreríamos, qué se hacía en cada lugar, por qué querían ir allí y cómo llegar desde *la escolita*. Esto generó puro ruido porque todos querían incluir en la salida su lugar y explicar de qué se trataba. A continuación, se retoman algunos fragmentos donde se reflejan sus explicaciones, que se mezclan entre sí y con las de los/as *profes*:

*Jean: Vamos a ir a la plaza a jugar al futbol porque es lo más divertido que hay en el mundo. Quiero ver cómo juega la profe [se ríe]. O primero vamos a un lugar a comprar una pelota [se ríe], hay una juguetería que vende acá sobre Medrano*

*Profe: ¿Dónde?*

*Michael: Venden en la casa esa de deportes, sobre Corrientes*

*Jean: ¿¿Qué decís giladas vos!?! Acá hay una y seguro es más barata*

*Marcos: A mí que me lleven a mi casa. ¡Y a upa que estoy cansado!*

*Nico: Ah, te llevo yo, si es re cerca tu casa. Llevo a vos y a tu hermano juntos [muestra el brazo derecho y lo pone duro mostrando su fuerza]*

*Michael: Bueno, dale, a mi llevame a mi casa*

*Dami: ¿Vos dónde vivís?*

*Jonatán: Vive acá en el MTL, frente a mi casa. ¿Y vos?*

*Dami: Acá, sobre Corrientes para allá [extiende el brazo y señala con la mano para la izquierda]*

*Nahue: Llevémoslos al kiosco y que nos compren cosas [se ríen]*

*Nico: Llevémoslos al puente, ahí donde pasan las vías y los dejamos ahí que se pone re “jede”<sup>29</sup> de noche [se ríe]*

(Registro de campo, octubre 2013)

Se terminaron explicando entre ellos qué lugares eran importantes del barrio, cuáles eran significativos para ellos/as y a partir de allí armaron una guía de lugares que, al otro sábado, nos hicieron recorrer a los adultos y nos instaron a sacar fotos como nosotros a ellos (ver Anexo IX). En cada parada contaron de qué se trataba el lugar y se divertían diciéndonos todo lo que debíamos hacer, más allá de los lugares a visitar:

*“Ema: Esta es la escuela a la que fui yo y donde ahora está mi hermana. Es horrible y la odio [se ríe]. Por favor, vos [a un profe] sacá unas fotos de la puerta”*

El juego de roles como actividad de conocimiento produce una tensión en las relaciones de reciprocidad que venimos caracterizando al brindarles a los/as niños/as la posibilidad de significar esa relación de otra manera en el juego, entendiendo que eso tiene consecuencias en la vuelta a la realidad. Recuperamos aquí las palabras de Pires (2007b) citadas en el capítulo II para ayudarnos a entender que el juego no colocó a *profes* y niños/as en el mismo lugar, sino que contribuyó a generar cierta cercanía en el vínculo. También el cambio de roles se sucedió en el propio grupo:

*“Nico: Acá es donde venimos a hacer educación física con la escuela. Yo siempre llego tarde, pero después me gusta un poco la clase. Mejor que lengua o matemática*

*Nahue: ¿Por qué vienen acá?*

*Nico: Porque en la escuela no hay lugar, no hay un gimnasio, ¿entendés? ¿Dónde querés que hagamos allá, que corramos?*

*Jonatán: Está pintado como la escuelita por afuera [tiene la misma estética, característica del Partido Comunista en varios países de América Latina]*

*Profe: Sí, porque lo pintó la misma persona, también es en homenaje a Teresa Israel, que estudió en el Normal 7, que tiene este predio para hacer educación física*

*Nico: Y del Comercial 8, profe, es la otra escuela que funciona en el mismo edificio pero a la tarde y como es donde estudió Teresa está el dibujo este en homenaje, ¿entendés? [a Jonatán]”.*

<sup>29</sup> Los/as chicos/as utilizan la palabra “jede” como sinónimo de “pesado”, ya sea para referirse a alguien que “se pone pesado” o, como en este caso, para dar cuenta de que una zona o lugar es “pesada” en tanto peligrosa.

La autovalorización se juega en este caso dentro del propio grupo de pares y ya no solo como una cuestión intergeneracional donde la mirada del valor viene de los adultos, sino también de los/as otros/as niños/as. Quizás no podemos pensar en relaciones de respeto mutuo entre adultos/as y niños/as, sino que también debemos ubicar como significativo en los procesos de construcción de conocimiento el respeto que se da entre ellos/as en el grupo de *los grandes*.

Otra propuesta que se desarrolló en esta misma línea fue con la lectura colectiva, primero, y, luego, individual del mapa del barrio de Almagro hecho por el famoso dibujante REP (ver Anexo X). Aquí se repite el “yo te explico” como proceso de construcción de conocimiento cotidiano donde se mezcla lo que los/as niños/as traen con lo que incorporan en el momento y citamos a continuación un ejemplo que lo demuestra:

*“Profe: ¿Dónde está la escuelita?*

*[todos se ponen a buscar en sus mapas]*

*Nico: Ya la encontré [grita]. Nahahaahah, mentira [se ríe]. Se la re creyeron*

*Dami: Acá. [lee] Federación de box. Deje el cerebro en recepción*

*[Se ríen todos]*

*Marcos: Se llama Centro Cultural Teresa Israel. No va a estar como escuelita en el mapa*

*Profe: Bien, claro, fíjense cómo la nombran en este mapa*

*Marcos: Acá. [lee] Centro Teresa Israel, esquina en homenaje a una desaparecida, los criminales no tienen ni una cornisa con su nombre [levanta la mirada de la lectura con cara de no entiendo nada]*

*Jean: [con cara de no entiendo nada] ¿Qué criminales?*

*Profe: ¿Qué criminales? ¿De qué están hablando? ¿Esta esquina es en homenaje a quién?*

*Marcos: Teresa Israel, que la mataron en la dictadura*

*Profe: Claro, es una detenida-desaparecida, que nosotros sabemos que la asesinaron, pero como nunca se encontró el cuerpo se dice desaparecida. Y los criminales son los asesinos, o sea, los militares*

*Marcos: Claro, ellos no tienen nada con su nombre, no hay homenaje para ellos*

*Dami: Aaaiiii, obvio que no hay homenaje para ellos, son asesinos gil*

*Nico: ¿Entiende? [A la profe] El homenaje es para Teresa y por eso este lugar se llama así, como dice el dibujante”*

(Registro de campo, septiembre 2013)

Recuperando lo dicho en el capítulo II, entendemos que el capitalismo es un sistema de producción de ideas que reproduce y naturaliza la desigualdad, en este caso generacional y por eso la disputa por el poder se da también en los sentidos del mundo.

En este contexto, la valorización por la palabra de niños y niñas es una forma de compartir el poder en el espacio de *la escuelita*, que no se da libre de tensiones o contradicciones. De hecho, los/as niños/as “copian” en sus formas de *tener la palabra* a los *profes*, de ahí viene el “yo te explico”, que es lo que le dicen los adultos a ellos/as continuamente, sobre todo a la hora de hacer las tareas escolares. En este sentido, la construcción de conocimientos se da en la reafirmación de sus saberes previos, la colectivización de los mismos con compañeros/as y *profes* y la inclusión de ciertas informaciones brindadas por los adultos en tanto “en sus distintas experiencias [los/as niños/as], se apropian de significados culturales previos, interpretándolos de manera tal que aun cuando los reproducen, los organizan nuevamente” (García Palacios 2014: 4). Sin embargo, queremos marcar una diferencia sustancial entre estos procesos de apropiación y ciertas repeticiones que *los grandes* hicieron de lo dicho por los *profes*, donde el aprendizaje se vuelve difuso, tal como a continuación desarrollaremos.

## **B. ¿NUEVOS CONOCIMIENTOS?: YA LO SE**

Esta frase representa la respuesta de muchas cosas que pasan en el proceso educativo de los/as chicos/as en AV y es un lugar seguro desde el cual ellos/as encaran muchas de las situaciones de conocimiento en relación con el barrio. Como vimos antes, todos/as los/as niños/as portan cierto orgullo de pertenencia y una identidad construida alrededor de su locación geográfica y la resaltan ante las propuestas de las/os *profes* que les proponen profundizar ese conocimiento:

*“Profe: Hoy vamos a salir a hacer una recorrida por algunos lugares que a nosotros nos parecen importantes del barrio. Vamos a empezar por ir a la plaza*

*Dami: ¿Qué plaza?*

*Profe: Plaza Almagro*

*Dami: ¿La de Sarmiento?*

*Profe: Si, vamos a ir para allá*

*Nico: Ya conocemos la plaza, la conocemos mejor que vos, mejor que todos ustedes*

*Profe: Obvio que la conocen, pero ¿saben bien lo que pasa ahí? ¿Quiénes están ahí, quiénes la usan?*

*Jean: La usan los chicos para jugar al fútbol y la gente va con sus perros*

*Michael: También hay un arenero y van los nenes a jugar*

*Profe: Muy bien, ¿y qué más hay?*

*Marcos: Hay puestos con gente que vende cosas*

*Profe: ¿Cómo qué cosas?*

*Marcos: Comida*

*Nico: Joyas*

*Marcos: ¿Qué joyas, gil?*

*Profe: Bueno, paren. La idea es ir a la plaza, pero no como siempre que vamos a la plaza a jugar, sino que vamos a registrar lo que vemos”*

(Registro de campo, mayo 2013)

Esta actividad, al igual que muchas otras, comenzó con la cara de fastidio de los/as niños/as frente al aburrimiento que les generaba hacer algo que ellos/as decían ya saber y conocer, una actitud desde la cual ellos/as encararon muchas de las actividades. En otra ocasión, yendo a una actividad barrial que se realizaba a unas cuadras del centro cultural, la situación fue similar. Antes de comenzar la salida las *profes* preguntaron por las calles que separaban AV del destino en cuestión y todos respondieron muy seguros de su saber, intercalando frases como “aaaaah, *profe*, eso es re fácil”, “obvio que conocemos las calles”, “ya las sabemos todas”, etc.

En este caso, las relaciones adultocéntricas en las que se desarrolla la actividad cotidiana de niños y niñas se ven cuestionadas en estos diálogos que se proponen democráticos, tornándose a veces desafiantes para los educadores, para quienes se vuelve difícil hacer una propuesta de aprendizaje que convoque a los/as niños/as desde la curiosidad: “siempre dicen que no quieren hacer las cosas, que se aburren, que ya lo saben” (entrevista a *profe*, mayo 2013). Sin embargo, esta confianza de los/as chicos/as en su conocimiento permitió otras veces predisponerlos a realizar las actividades con comodidad dado que les resultaban sencillas o porque sabían que iba a ser respetado aquello que dijeran. En el caso descrito más arriba, cuando fueron a la plaza, los/as chicos/as llevaron un cuaderno y una birome para registrar lo que veían y allí se encontraron con cosas nuevas a las que no les habían prestado atención antes; sin embargo, su actitud no fue de sorpresa en general. Al otro sábado, volvieron sobre las notas tomadas y en sus caras y expresiones no aparecía explícitamente el hecho de haber aprendido algo:

*“[Sentados en la mesa en ronda. La profe retoma lo hecho la clase anterior, todos relatan su experiencia al respecto]*

*Profe: Entonces chicos, ¿qué escribieron? Cuenten un poco*

*Marcos: Está básicamente lo que dijimos que iba a haber*

*Dami: Yo vi muchos perros*

*Jean: [entusiasmado] ¡Yo vi unos nenes andando en unos autitos con motor!*  
*Profe: Si, esos los alquilan ahí mismo en la plaza*  
*Jean: Si, ya sé, profe”*

No se trata de poner en cuestión los saberes previos de los/as niños/as, pero a lo largo de toda la conversación no admitieron haber visto absolutamente nada nuevo ni aprendido ninguna cosa acerca del barrio, a pesar de haberse encontrado, entre muchas otras cosas, con una murga que ensaya en la plaza de la que no tenían noticia. En su relato aparece como algo absolutamente incorporado y natural, cuando esto fue algo claramente aprendido en la salida programada por AV:

*“[llegando al final de la jornada, todos sentados en una ronda irregular. Ven llegar unos hombres y mujeres con instrumentos que se acomodan por ahí cerca*  
*Dami: ¿Quiénes son esos?*  
*Profe: Esa es una murga que ensaya acá los sábados a la tarde, no me acuerdo cómo se llama*  
*Nico: La murga de Almagro, gil, ¿qué, no lo sabés?*  
*Jean: Vos tampoco sabías, gil, ¿qué te hacés? [Risas de los dos]*  
*Nico: Yo sé todo de acá*  
*Jean: Si, yo también, pero lo de la murga no me acordaba”*

Luego, la murga apareció en prácticamente todos los registros de los/as niños/as como si hubiese estado allí siempre, sin comentarios sobresaltados ni recuerdos de aquella conversación en la que la *profe* introdujo el elemento nuevo de barrio, que todos asimilaron rápidamente sin aceptar demasiado que era ella la que estaba enseñando, sino más bien recordando algo que todos ya sabían. La valorización de los saberes niños y la consecuente autovalorización se tornan difusas en estas situaciones registradas y nos permite abrir la pregunta por la construcción de conocimiento en estos sujetos que se presentan como *sabelotodo*. La palabra de los/as niños/as parecería entonces quedar sobreestimada en una operatoria que termina por generar expectativas en los/as *profes* y en los/as propios/as chicos/as imposibles de cumplir en tanto siempre acertadas o correctas o positivas. Esto redundaría en una falta de distinción, al menos en el plano explícito, entre lo que se sabe y lo que no, lo que corresponde al campo de los saberes previos, del sentido común y del no saber, lo que se repite como apropiación y lo que se repite solo en tanto repetición, para ser olvidado al instante, lejos del aprendizaje

significativo que pasaría a formar parte del saber niño, por satisfacer el deseo de los/as adultos y no una necesidad de conocimiento propia.

Volvemos aquí a lo planteado anteriormente sobre las expectativas de los/as adultos en sus propuestas hacia las niñeces con las que trabajan. Los procesos de construcción de conocimiento quedan anulados más que incentivados en estas situaciones donde se espera de los/as pequeños/as algo que ellos/as no pueden satisfacer y como herramientas para enfrentarse a ello tienen la repetición y la negación, como fue en el caso de la participación en el diagnóstico. Otras situaciones donde aplica este análisis es en las explicaciones de los/as niños/as sobre cómo llegar a algún lugar o cuál es el nombre de alguna calle y allí interviene la *profe* o algún compañero/a para aportar los datos faltantes, que son incorporados con una naturalidad irreflexiva por parte de educadores y educandos que nos permite reforzar el análisis hecho anteriormente:

*“[A la vuelta de una actividad en plaza Almagro]*

*Profe: ¿Les gustó la actividad?*

*Jean: No, queríamos jugar al fútbol*

*Profe: Parecías bastante entretenido, sin embargo*

*Nico: Naaaaaa*

*Profe: ¿Y se acuerdan cómo llegamos a la plaza?*

*Lu: Yo sí, te explico. Fuimos por esta que se llama Humahuaca, después doblamos en Medrano. Mmm, ahí caminamos hasta Corrientes y después hasta... mmmm...*

*Marcos: Sarmiento*

*Lu: ¡Callate, tarado! Ya lo sabía. Hasta Sarmiento y ahí doblamos una cuadra hasta la plaza”*

(Registro de campo, octubre 2013)

En esta falta de distinción entre lo que se sabía y lo que no antes de la explicación podríamos preguntarnos por aquello que subyace a ese no reconocimiento del no saber. Lo que podríamos llamar una sobre-valorización de los/as *profes* que esperan una consciencia y reflexividad profunda y constante de los/as niños/as quizás produce en determinadas situaciones cierto miedo de los/as chicos/as a un reto de su parte o a una burla de sus compañeros/as. La pregunta que cabe es entonces también por aquello que se pone en tensión para los/as educadores/as ante el no saber de los/as educandos/as, dado que no hay registradas intervenciones de su parte que tensionen esta actitud de los/as niños/as.

La escena de la murga citada más arriba llama la atención en ese sentido donde la *profe* en cuestión sostiene la ficción del *sabelotodo* a partir de la cual podríamos afirmar que se refuerza el paradigma de la participación y la igualdad en la organización que describimos antes. La tensión entre autonomía y cuidado de la niñez parecería entrar en cortocircuito a la hora de marcarle el error o la falta de conocimiento a niños y niñas, como si eso pudiera anular su subjetividad. De hecho, Nico dijo en una entrevista individual “cuando no sé nada no hago nada, me rindo y listo, me empaco” y Jonatán también lo mencionó en una charla un sábado antes de que comience *la escuelita*: “No me gusta cuando no sé nada, me aburro y me voy” que replican la situación de rechazo y negación frente a lo desconocido.

Lo mismo sucedió en varias oportunidades en relación con distintas cuestiones de lo que pasa o no en esas calles almagrenses y sus alrededores. En otra ocasión, por ejemplo, las *profes* estaban presentando la actividad que realizarían a continuación esa tarde:

*“[En ronda, sentados en la mesa de los grandes]*

*Profe: Vamos a ir a la plaza Boedo, que queda pasando Rivadavia, ¿ubican?*

*Chicos [todos juntos y gritando]: Sí, obvio claro...*

*Profe: Bueno, vamos a ir para allá porque estamos en la semana de Boedo, que es como una celebración del barrio y por eso hacen un festival, van a tocar bandas y esas cosas*

*Marcos: Abajo Boedo, aguante Almagro*

*Nico: Boedo puto*

*Profe: Ni sabés dónde queda Boedo, Nicolás, ¿por qué el insulto?*

*Dami: Queda pasando Rivadavia, profe, para allá [señala hacia Rivadavia]*

*Nico: Si, profe, ya sabemos todos dónde queda Boedo, pero nosotros queremos un festival de Almagro, no de esos [con la mano, con desprecio]. [Risas de todos]”*

(Registro de campo, septiembre 2013)

En este caso la *profe* desafió ese lugar del *sabelotodo*, pero su apuesta quedó silenciada por la complicidad del grupo, que oscila entre la acusación mutua del no saber y la defensa de su saber niño frente a los adultos. Si bien volveremos sobre este hecho más adelante, no queremos dejar de resaltar aquí los verbos en plural utilizados por los/as niños/as en sus respuestas a los/as *profes*: “obvio que conocemos las calles”, “ya las sabemos todas”, “queríamos jugar al fútbol”, “no queremos hacer eso” y otras tantas que ya fueron citadas o lo serán a continuación. En cuanto a la situación recién descrita, si bien algunos/as niños/as efectivamente sabían de estas cosas antes de que la

*profe* lo diga y otros no, es muy particular la repetición casi exacta que hacen de sus palabras y la inclusión del saber en sentido grupal, incluso después de haberse acusado mutuamente de no saber.

Esta dicotomía generada entre el “ya saber” como algo positivo y el “aprender lo que no se sabe” como algo negativo se vio reflejado también en las entrevistas individuales realizadas con algunos de los/as chicos/as, en las que concluyen no haber aprendido nada a nivel personal, aunque sí reconocen que en AV se aprenden cosas en un sentido más abstracto:

*“Profe: ¿Qué se aprende en la escuelita, en AV?”*

(...)

*Marcos: El acto de relacionarse con otras personas*

(...)

*Profe: ¿Vos hay algo que en particular que hayas aprendido en la escuelita que antes no sabías?*

*Marcos: mmm [piensa un rato] La verdad es que no, me la pasaba estudiando incluso antes de venir acá, así que no aprendí nada*

*Profe: Pero no digo solamente un saber escolar*

*Marcos: No, porque de chiquito fui al psicólogo y de ahí que no tengo problemas para relacionarme, así que tampoco eso”*

(Registro de campo, agosto 2014)

Lo mismo sucedió con Jean, que en un momento de la entrevista hablando sobre el barrio contó que en *la escuelita* había aprendido algunas calles nuevas y lugares que no conocía, pero minutos después, cuando la pregunta iba dirigida específicamente a la reflexión sobre el espacio de AV y la relación con el conocimiento, la respuesta fue otra:

*“Profe: ¿Qué queremos enseñarles los profes?”*

*Jean: Modales*

(...)

*Pero a los más chiquitos, a nosotros no porque somos grandes, ya no nos enseñan nada”*

(Registro de campo, octubre 2014)

Marcos, unos meses después de haber dicho que le gustó la visita a la fábrica recuperada IMPA porque no la conocía dijo en la entrevista, frente a la pregunta si había conocido algún lugar nuevo en el barrio, respondió:

*“La verdad es que no, me lo conozco de memoria al barrio”*

(Registro de campo, agosto 2014)

Podríamos decir que hay una retroalimentación, casi una complicidad, entre los discursos de los/as niños/as sobre sus conocimientos absolutos y los discursos de los/as *profes* que condescienden esa actitud. Esto genera una cristalización de ciertos lugares de los/as niños/as como sujetos de conocimiento que luego cuesta desafiar para comenzar a desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje más real.

### **C. CUANDO CONOCER ES UN DESCUBRIMIENTO: ¿POSTA?**

La última de las categorías que remiten a los procesos de construcción de conocimientos en los/as niños/as de AV es, podríamos decir, la antítesis de las analizadas justo arriba. Cuando algunos de los/as chicos/as, frente a la explicación de alguna *profe*, responde con un *¿posta?*, acompañado de una cara de sorpresa, irrumpe en escena un nuevo elemento de análisis:

*“Profe: Hoy vamos a ir al CUJUCA que es la Cumbre de Juegos Callejeros*

*Nico: Aburrido*

*Marcos: No quiero salir hoy*

*Profe: Nunca quieren hacer nada y después les gusta*

*Lu: Pero son juegos, profe, ni ganas de jugar, eso es para chiquitos*

*Profes: Escuchen, el CUJUCA es un encuentro de juegos para grandes que se hace en la calle, se corta la calle, como hacemos nosotros acá en los festivales, se arman juegos y mientras tanto toca una banda o hay una radio abierta y eso*

*Nico: ¿Posta? ¿Se juega en la calle? ¿Y la música también es en la calle, como acá? [en referencia a los festivales]*

*Profe: Ah, viste? Está buenísimo*

*Jean: Pero vamos y solo escuchamos música, no jugamos. O jugamos al fútbol [se ríe]*

*Profe: Vamos y vemos, van a ver que les va a gustar*

*Nico: ¿Quién lo hace, de quién es?*

*Jean: ¿Y quién toca?*

*Marcos: ¿Cómo son los juegos para grandes?”*

(Registro de campo, mayo 2013)

La pregunta de uno/a de los/as niños/as habilita en general la de todos los demás, que se suman a la intriga provocada por un interrogante planteado o una actividad planificada en relación con sus intereses, motivaciones y curiosidades que los/as chicos/as tienen y que también se van generando en el propio taller. El interés en determinadas situaciones del barrio o en el estar en la calle es producto de las subjetividades individuales que

hacen al grupo de *los grandes* y, al mismo tiempo, a su trayectoria dentro de AV en tanto experiencia formativa y práctica social que “sitúa a los objetos a ser conocidos en sistemas previos de significación social” (García Palacios y Castorina, 2014: 466, traducción propia) Como partícipes activos de dichas prácticas, los/as niños/as se ven condicionados por las mismas, en tanto limitan o posibilitan el sentido de sus diferentes construcciones.

La valoración de estos espacios, su sentido de interesante o divertido que condensamos en la palabra *posta*, deja ver tanto la intención de los/as *profes* en su rol de educadores como la agencia de los/as niños/as en tanto grupo educando, ya que éste es el que elige algunas situaciones para prestar atención y entrar en lo que llamaremos el terreno del descubrimiento, como conocimiento producido a partir de un interés genuino del niño/a en saber (y/o saber hacer) algo. Contrastando esta situación con la anterior, se visibilizan los procesos de negociación que realizan los niños y niñas de AV produciendo, reproduciendo y rechazando ciertas prácticas o sentidos transmitidos y, de este modo, apropiándose de ellos.

En los registros etnográficos estas situaciones de descubrimiento saltan a la luz en las descripciones del ambiente que se genera, dado que la reacción de los/as niños/as en estos casos es menos efusiva, menos ruidosa, ellos/as no se hablan unos encima de los otros para explicar o contar, sino que hay una expectativa por escuchar y una ansiedad por estar ahí:

*“[En una salida por el barrio a repartir volantes del Tere, llegan hasta Díaz Vélez caminando, los/as chicos/as van charlando y dan volantes cuando pasan los peatones.*

*Profes adelante y atrás]*

*Profe: Ahí está IMPA [señala para Rivadavia]*

*[nadie le responde]*

*Profe: ¡Chicos, paren un segundo! [Alto]*

*[Todos paran]*

*Nico: eh, profe, ¿qué grita?*

*Profe2: Les está diciendo algo y ustedes no escuchan, hagan silencio un minuto*

*Profe: Ahí está IMPA que es una fábrica recuperada, ¿saben lo que es eso?*

*[Nadie le contesta y nadie parece interesado en el asunto]*

*Profe: Los voy a llevar y van a ver que es increíble*

*[Van y entran. Los dejan pasar porque una profe conoce gente, les hace un pequeño recorrido, todos en silencio escuchan lo que va contando la profe, interrumpen para preguntar qué es esto o aquello.*

*En la visita van surgiendo varias preguntas que los chicos hacen en voz baja]*

*Jean: ¿Hace cuánto que funciona esto?*

*Marcos: ¿Y qué hacen acá exactamente?*

*Nahue: ¿Se puede pasar acá siempre?"*

(Registro de campo, octubre 2013)

El CUJUCA y la fábrica IMPA son entonces elementos descubiertos que no se sabía y vale la pena reconocer para llegar a conocer, a diferencia de la murga o la semana de Boedo que no generaron esa respuesta en *los grandes*. Podemos aproximarnos con esto a la idea de que hay cosas que ellos/as suponen que ya deberían conocer o saber y por eso no aparece el *posta*, sino un *ya lo sé* aparentemente infundado. La pregunta que salta es entonces por aquello que ellos/as mismos/as se habilitan a no conocer y la respuesta podría estar relacionada con cierta característica de lo asombroso o único de algunos acontecimientos u objetos frente a otros más cotidianos, como los nombres de las calles o lo que sucede en las plazas, que ellos/as están seguros de conocer previamente en su acervo de saber niño que se valoriza y autovaloriza, como vimos anteriormente.

Podríamos decir, entonces, que el valor positivo del conocimiento que choca con el desgano por adquirirlo mediante las actividades propuestas por los/as *profes* se resuelve cuando el aprendizaje aparece como voluntario y no obligado. Volvemos entonces a ubicar la importancia de la autonomía que sienten los/as niños/as en la posibilidad de elegir estar o no en el espacio, saber que pueden faltar y no hay reto, elegir qué hacer, qué conversar, ellos/as lo han expresado en varias oportunidades con frases como “a veces estudio, pero porque quiero, no porque me obligan” y “aprendo lo que se me canta”. Sin perder de vista la relación pedagógica ni el rol del adulto en su actitud de cuidado, pero sí dando opciones, la posibilidad de jugar al ajedrez o repasar tarea o hacer una actividad que proponen las/os *profes* se producen las negociaciones con respeto (Alvarado *et al.*, 2009), fundamentales para que emerja la pregunta por lo que no se sabe.

La reacción de sorpresa ante lo desconocido también apareció varias veces frente a objetos nuevos presentados por los/as *profes* en la situación educativa. El uso de cámaras para sacar fotos y filmar o del celular para hacer grabaciones de voz fue

recibido con asombro y muchas preguntas sobre su uso por los/as niños/as que se fueron sumando al taller:

*“Profe1: La idea es que hoy cada uno elija un lugar en el barrio más o menos cerca y vaya a sacarle una foto y vuelva*

*Alberto: ¿Solos vamos?*

*Profe2: Sí, vayan y vuelvan, no le digan a nadie lo que sacaron*

*Juan: Ojo, profe, que este se va con la cámara y no vuelve [ruido, lío, alguna piña que vuela]*

*Alberto: ¿Puedo usar la cámara entonces?*

*Profe1: Sí, claro [le da la cámara]*

*Alberto: Siiiiiii!!!! ¿Me mostrás cómo se saca [le vuelve a dar la cámara]?”*

(Registro de campo, mayo 2014)

Aquí el descubrimiento es tecnológico, pero el hecho también está en el orden de lo extraordinario, lo diferente a la rutina generado por un elemento extraño, aunque no porque no lo conozcan, sino porque no es habitual su uso en el espacio y, por las acciones y reacciones descritas en los registros, tampoco en las vidas cotidianas de los/as niños/as.

Otro momento donde puede verse esta curiosidad más silenciosa, interrumpida por algunas preguntas y nada más, es en el relato que hicieron las *profes* sobre la clausura del centro cultural por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires<sup>30</sup>:

*“[Antes de la merienda, los grandes están sentados en la mesa, pero dispersos, charlando y jugando al ajedrez algunos. Se acerca la profe]*

*Profe: Chicos, necesito que vengan esta vez a la merienda con todos porque tenemos que contar algo*

*Nahue: No terminé la tarea*

*Profe: Vamos, escuchamos lo que cuentan y volvemos a la mesa, yo te ayudo con lo que tenés y ustedes [a los demás] pueden volver a jugar y charlar tranquilos, pero es importante lo que vamos a contar*

*Jean: ¿Pasó algo profe?*

*Profe: Si, pasó*

*Jean: ¿En serio?*

*Profe: Sí, sí, esta vez es en serio*

<sup>30</sup> El GCBA tiene como política el cierre y hostigamiento de los centros culturales autónomos en la lógica de la privatización de las actividades culturales y por ello lleva a cabo sistemáticos cierres de estos lugares. La Casa de Teresa ha sufrido cuatro clausuras en el 2014 frente a las cuales han decidido continuar sus actividades. Ver: <http://www.telam.com.ar/notas/201407/69520-el-gobierno-porteno-clausuro-una-decena-de-centros-culturales-en-15-dias.html>

*Jean: ¿Qué?*

*Nico: ¿Sí, qué pasó?*

*Profe: Nos clausuraron*

*Alberto: ¿Qué?*

*Profe: El gobierno de la Ciudad vino y dijo que teníamos que cerrar, que no podemos abrir más.*

*Jean: ¿Posta?*

*Profe: Sí, posta. Vengan a la merienda con todos que la profe va a explicar bien, así entienden*

*[En silencio, dejan los juegos y las carpetas y se acercan al salón del medio donde se van sentando todos para recibir su té con galletitas. Una de las profes comienza el relato de la clausura. Los grandes en silencio escuchan]*

(Registro de campo, julio 2014)

Después de la explicación general hecha por una *profe*, los grandes se sentaron de vuelta en su mesa, ahora con té y galletitas, y otra *profe* se sentó a hablar con ellos y preguntó si habían entendido lo sucedido, a lo cual los/as niños/as respondieron con una lista de preguntas como:

*“Eze: ¿Pero por qué?*

*Juan: Pero ¿qué, es tomado el lugar?*

*Nico: ¿Y qué se puede hacer?*

*Nahue: ¿Y lo van a cerrar?”*

En este caso, el interés generado se relaciona con un acontecimiento que los afecta directamente a los/as niños/as y su actividad cotidiana, en la que se incluye la asistencia a *la escolita*. Así como al comienzo del capítulo notamos que las tomas en las escuelas resultaban significativas para el diálogo porque condicionaban las rutinas de *los aulaveredos*, la clausura y posible cierre del Centro Cultural tiene consecuencias directas sobre *los grandes*, que, sin gritar ni insultar, buscaron más información sobre el asunto para descubrir el hecho sobre el que se conversaba. En el trabajo sobre este acontecimiento, los/as *profes* utilizamos después de la charla inaugural, una serie de noticias y fotos y reportajes hechos a distintos participantes del Centro Cultural, muchos de los cuales los/as niños/as conocen, sobre el asunto. Al ver allí su *escolita* y ubicar cierta relevancia social que adquiriría algo propio, el interés se sostuvo y en las siguientes semanas realizaron varias actividades al respecto donde el *posta* apareció reiteradamente.

Encontramos la misma situación de descubrimiento al presentarles a *los grandes* la investigación que estábamos realizando (y aquí presentamos) sobre sus procesos de

construcción de conocimiento en lo que denominamos la primera sesión de retroalimentación (Sirvent, 2008). Después de unos meses de trabajar en el taller de medios con el grupo de los grandes decidimos hacer una primera síntesis reflexiva del proceso todos/as juntos/as y nos dedicamos un sábado a pensar sobre todo lo que habíamos visto y cómo seguir trabajando y sobre la posibilidad de construir con ellos/as una pregunta de investigación a futuro que surja de esta experiencia. Para eso, dos *profes* les contamos sobre un artículo que estábamos escribiendo al respecto en ese momento, les leímos algunos fragmentos, discutimos sobre el uso de seudónimos (al cual se negaron) y se maravillaron al saber que todo eso que habíamos hecho estaba registrado e iba a “salir en un libro”:

*“Profe1: Bueno, les cuento un poco. ¿Vieron todo esto que estuvimos haciendo en el taller?”*

*Nico: Si, aburridoooooooooooo*

*Profe2: No parecías muy aburrido la verdad yendo a pasear por el barrio*

*Profe1: Si, Nico, pará un poco que les queremos decir algo importante. Todo eso que estuvimos haciendo y que ustedes dijeron nosotros lo registramos y lo guardamos y ahora lo estamos ordenando para escribir un artículo sobre eso y contar de qué se trata lo que hacemos acá en AulaVereda*

*Marcos: ¿Contarle a quién?*

*Profe2: Al que le interese saber cómo se trabaja en un espacio así de apoyo escolar, o con chicos, qué hacemos, qué hicimos y nos salió bien, qué nos salió mal*

*Jean: ¿Qué salió bien?*

*Nico: Si siempre nos portamos mal, ¿qué van a decir?*

*[Profes se ríen]*

*Profe2: No se portan siempre mal, hay un montón de cosas que podemos contar de lo que aprendimos*

*Michael: Yo no aprendí nada acá*

*Nico: Callate, gil, no ves que va a poner eso en el libro y nadie lo va a comprar [risas de todos]*

*Jean: ¿Posta vamos a salir en un libro?”*

(Registro de campo, septiembre 2013)

Al igual que en el caso de las clausuras, se les presenta aquí a los/as niños/as una situación que los afecta directamente ante la cual reaccionan con entusiasmo por conocer más del tema. Podemos analizar estas dos situaciones desde la participación de los/as niños/as en los procesos sociales que los involucran, dado que en ambos ejemplos los/as *profes* comparten cierta información no solo para enseñar algo, sino para explicar los efectos que eso puede tener en sus vidas y que ellos/as puedan hacer algo al respecto. De hecho, ambas situaciones significaron AV en las representaciones y

actitudes de los/as *profes* y eso se explicitó en estos diálogos haciéndolos partícipes a *los grandes* de aquello que estaba ocurriendo. Este involucramiento directo con determinadas situaciones también produjo el descubrimiento en tanto deseo de saber.

La investigación se basa en aquello que ellos/as dicen y hacen, la producción depende de su participación tal como dicen las antropólogas García Palacios y Hecht: “su análisis es válido y necesario para la investigación social” (2009: 164). La participación en la situación de las clausuras estuvo dada en el cómo de la trasmisión de la información, la lectura de las noticias, tener conocimiento del estar apareciendo en las fotos y los diarios fue generador del interés por el descubrir. En ambos casos encontramos cierto protagonismo de los/as niños/as, pero como algo que los/as *profes* quieren resaltar, más que como una actitud de parte de los educandos. Conocer, aquí, es entonces escuchar lo que dicen los/as *profes* sobre alguna situación, pero es también tener voz en los acontecimientos que conciernen a dicha situación. Sin embargo, dejamos en claro que esto no significa que ellos/as definen sobre las decisiones a tomar y, tal como mencionamos en el capítulo II, ubicamos estas instancias en uno de los primeros niveles de participación.

En cuanto al análisis de la sesión de reatrolimentación, podemos analizar particularmente que en los/as niños/as el saber que eran parte de la investigación también bajó ciertas barreras de hacer las actividades, las *profes* teníamos que insistir menos para comenzar y para llevarlos a la lectura y escritura en las propuestas: “se sintieron importantes, ¿viste?, que lo que decían se anotaba, que lo dejábamos registrado, que los escuchábamos y no daba todo lo mismo y como que ahí empezaron a hacer más las actividades” (entrevista *profe*, octubre 2013). Matizamos un poco estas afirmaciones al agregar como factor de análisis el tiempo de trabajo juntos y la participación periférica que mencionamos anteriormente, que hizo de *los grandes* un grupo cada vez más constitutivo de AV donde fueron forjando rutinas y relaciones propias. Quizás por ello también las propuestas se fueron ajustando más a sus intereses, pero algo de saber que era un trabajo de una *profe* y que ellos eran los protagonistas los ubicó en un lugar más activo, con más responsabilidad para la realización de las

actividades y las respuestas a las preguntas (aunque nunca jamás lograremos que no se quejen ante la propuesta de los adultos-*profes*)<sup>31</sup>.

Después de conversar un rato largo sobre la idea de “ser famosos” por “el libro”, concluyeron que igual era “un embole” y nadie iba a comprarlo, sin embargo, hicieron silencio cada vez que leímos un fragmento de sus conversaciones haciendo comentarios al final del estilo “qué capo que soy” o “qué tonto que sos”, siempre riéndose. Les planteamos nuestra sorpresa al ver que no venían a AV para hacer la tarea, al menos no únicamente y cómo desde allí surgió la posibilidad de hacer otras cosas en *la escuelita*. Les mostramos una lista de lugares que habíamos recorrido, los comentarios que nos resultaron significativos que cada uno había hecho en cada lugar, les preguntamos si le resultaba interesante o no lo que estábamos haciendo y las problemáticas que ellos/as mismos/as habían enunciado. Estas son algunas de las cuestiones que surgieron:

*“Sentados en ronda las profes 1 y 2 con Nico, Jean, Dami, Nahue, Marcos, Ema y Michael comentando sobre el artículo que están escribiendo las profes*

*-Profe1: La idea es contar un poco lo que pasa en AV, lo que hicimos este último tiempo*

*- Jean: Fuimos a recorrer el barrio, hicimos salidas, la plaza, las baldosas*

*- Profe: ¿Y gustó, no gustó, conocieron algo nuevo? Por ejemplo fuimos a la fábrica IMPA que no conocían*

*Marcos: La verdad es que lo de la fábrica me gustó porque era un lugar que yo no conocía*

*(...)*

*- Profe1: La idea es que podamos ver qué nos gusta y qué no nos gusta del barrio para ver qué podemos cambiar y qué no. Y acá les vamos a leer algunos comentarios que hicieron en las salidas a estos lugares o en las actividades que hicimos acá*

*[Los chicos interrumpen y preguntan varias veces “¿Qué es esto?” sobre algún enunciado que no comprenden como “Mapa REP”]*

*(...)*

*- Profe2: [sacando un afiche] Acá está la lista de lugares a los que fuimos [Lo pone estirado sobre la mesa, tiene dos columnas. Los/as chicos/as leen]. Y esta otra lista es de otras actividades que hicimos, pero no de cuando salimos”*

En la lectura de los registros de las salidas, las *profes* marcaron ciertos comentarios de los/as niños/as como “esta esquina es una mugre”, “acá se llena de borrachos a la noche,

<sup>31</sup> Sinceramos acá algunas de nuestras intenciones, que exceden el hacer la tarea o, simplemente, encontrarnos con ellos/as y problematizamos la relación que esto tiene con sus padres-adultos-mayores-responsables.

no se puede pasar”, “ese semáforo siempre está roto, es una mierda” y cada vez que fueron a la plaza la falta de pelota para el fútbol. Después siguieron conversando:

*“Profe2: ¿Y qué análisis pueden hacer de esto que vieron y recién escucharon? Si les pregunto lo que les gusta y lo que no de su barrio, lo que cambiarían, ¿qué dicen?  
[todos se ponen a gritan al mismo tiempo]*

*- Marcos: La suciedad*

*- Jean: Los chorros*

*-Dami: La basura*

*-Marcos: Que no se respeta el tránsito*

*(...)*

*- Profe2: ¿Y qué hacemos con eso [señala a Dami que habló de la basura]?*

*- Marcos: Mandemos una carta*

*- Nico: Si porque la van a leer y todo [irónico]*

*- Profe1: ¿Y entonces?”*

*(Registro de campo, septiembre 2013)*

El debate sobre el qué hacer fue bastante largo y ruidoso, se barajaron opciones varias, pero no se llegó a ninguna conclusión en el momento y fueron las *profes* las que planificaron una actividad para juntar firmas por el barrio para pedirle al Gobierno de la Ciudad que coloque los *containers* correspondientes en las esquinas almagrenses. Salimos a juntar firmas y también a volantear actividades del centro cultural, muchos lo recordaron en las entrevistas un año después como algo divertido, pero no terminó de ser un proyecto propio, sino otra consigna de los/as *profes* y otra dinámica a ser analizada en la construcción de conocimiento de los/as niños/as. El armado de un proyecto de investigación colectivo con los/as niños/as de AV sigue siendo un desafío cotidiano para el taller del barrio, en tanto que para la investigación sobre procesos de construcción de conocimiento que aquí presentamos es una instancia más donde se hizo presente el descubrimiento.

A partir de esta sesión de retroalimentación, los *grandes* tomaron mayor consciencia de que los *profes* registramos y escribimos y discutimos después todo lo que pasa, tal como lo muestra Nico en una de las entrevistas individuales:

*“Profe: ¿Qué queremos enseñarles las profes?*

*(...) [Nico da su respuesta, conversan un rato]*

*Nico: ¿me acerqué profe?*

*Profe: Sí, Nico, está bien*

*Nico: Si, ¿está bien?*

*Profe: Sí, Nico, está perfecto, es tu opinión, no hay bien o mal*  
*Nico: Bueno, es que después sale en el libro”*  
(Registro de campo, septiembre 2014)

Las categorías *yo te explico, ya lo sé y posta* dan cuenta de tres diferentes actitudes que tienen los/as niños/as de AV frente a las propuestas de aprendizaje de los/as *profes* y reflejan allí distintas formas de construcción de conocimiento sobre el barrio. Al cruzarlas con las categorías analíticas de autovaloración, apropiación, generación de demanda, participación y descubrimiento podemos aproximarnos a las tramas de sentido que subyacen a cada una de estas situaciones que hacen a la situación educativa del taller del barrio, partiendo de los registros etnográficos y la información brindada por la variada gama de técnicas de recolección de datos en el campo y haciéndolas dialogar con los aportes teóricos descriptos en el capítulo I.

La pregunta que guió esta investigación desde el principio se acerca a una posible respuesta en las páginas precedentes. Sin embargo, para completar el análisis queremos problematizar ciertos emergentes de los registros que no responden estrictamente a la pregunta por las actitudes frente a los procesos de construcción de conocimiento de los/as niños/as sobre el barrio, pero que significan dichos desarrollos de forma implícita y a la vez fundamental en el día a día de AV. Retomamos aquí el concepto de apropiación para entrever las influencias de los contextos en los sujetos cognoscentes se inscriben y tratar de entender por qué para los *aulaveredos* hay en *la escuelita* un “aprender en otro modo de aprendizaje, otros aprendizajes” (entrevista con Jean, Octubre 2014) que describimos y estudiamos a continuación.

### 3. CONOCER DESDE LA ORGANIZACIÓN

Tanto en las entrevistas individuales como en las grupales le preguntamos a los *aulaveredos* por aquello que se aprende en AV y sus respuestas giraron en torno a dos cuestiones centrales: la política y las relaciones sociales. Después de superar la angustiada sorpresa por la falta de mención al conocimiento sobre el barrio, decidimos desentramar esta cuestión y entender que AulaVereda es una de las muchas experiencias formativas por la que los niños y niñas del barrio de Almagro transitan y, en su

especificidad como organización social, el proyecto está cargado de sentidos producidos en las prácticas y en los discursos de los/as *profes* que se transmiten en la acción pedagógica, incluso cuando estos/as no explicitan tal intención ni para con los/as niños/as ni para con ellos/as mismos/as. Si bien el objeto de análisis de la presente investigación no es *la escuela* como espacio pedagógico (y quizás por eso llevó tanto tiempo llegar a sistematizar lo que presentamos en este último apartado), es inevitable resaltar ciertas características que componen allí los procesos educativos e imprimen huellas en los conocimientos construidos allí por los niños/as. En definitiva, como dice Carli, “es en la *ligazón* entre la experiencia de los niños, y la institución de los adultos, que se produce la constitución del niño como *sujeto*” (2012: 22):

“*Profe: ¿Qué aprendieron acá?*

*Jean: Cosas como cómo vivir en la vida*

*Profe: ¿O sea?*

*Nico: Política*

*Jean: Calles nuevas*

*Juan: El Patio Salguero*

(...)

*Profe2: ¿A qué te referís con política Nico?*

*Nico: mmm, no sé...hablamos de política*

*Profe2: ¿Cuándo?*

*Juan: Cuando hablamos de que los desalojaron [refiere a la clausura del centro cultural]*

*Jean: Antes hablábamos siempre*

*Nico: De Lanata [en referencia al periodista Jorge Lanata]*

*Jean: De que tomamos las escuelas*

*Nico: ¿Es política o no?*

*Profe: Sí, sí, claro que lo es*

*Nico: Tomá, profe [se ríe]”*

(Registro de campo, octubre 2014)

Esto aparece en varios registros. Ya en 2012 en la encuesta general de fin de año para los chicos/as, Jean escribió que en *la escuela* hablaban “de cualquier cosa, fútbol, política” (ver Anexo XI) y es interesante porque en los registros de las actividades no encontramos la palabra *política* dicha por ningún *profe*. Entramos así en lo que denominamos aprendizajes sociales que definimos como aquellos conocimientos adquiridos “por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana” (Sirvent, *et al.*, 2006: 8) y no en una situación específicamente educativa, que a su vez se relaciona con “el aprendizaje [que]

se produce mediante comunidades de práctica y participación periférica legítima [como] involucramiento en prácticas sociales que están constituidas por procesos de aprendizaje y no viceversa” (Padawer y Enriz, 2009: 4).

Al volver sobre los registros, podemos describir algunos acontecimientos no tomados en cuenta hasta el momento, como el hecho de que los/as *profes* no estamos en AV por un sueldo, sino “para demostrarle a la gente que se pueden hacer cosas sin plata, solo para ayudar a estudiar o a que nos divirtamos” (entrevista Nico, octubre 2014). Algo de esto fue explicado por los/as *profes* una tarde en la merienda, donde se habló del cuidado de los materiales y se les contó a todos que ellos/as trabajan los fines de semana a la noche en las fechas de teatro y música para juntar plata y comprar con eso las pinturas y hojas y marcadores que luego se utilizan en AV. También podemos rescatar el hecho de que el Centro Cultural lleva el nombre de una detenida-desaparecida y hay un cartel de ella en una de las paredes, al cual se ha hecho referencia en varios de los encuentros a lo largo de estos dos años. A su vez, las temáticas que se han tratado con los grandes incluyen las clausuras, las tomas en las escuelas las baldosas por la memoria y todo esto ha ido conformando una idea de lo político:

*“política es cuando hablamos de leyes, casas tomadas, jornadas [de la escuela], institucional, policía, gobierno, derechos, democracia”; “Hicimos cosas de política porque entra el gobierno y entra la sociedad, nosotros”; “las cagadas del gobierno”; “Teresa [Israel]”.*

(Sesión de retroalimentación final, octubre 2014)

A pesar de no haber dicho explícitamente esta palabra, queda claro que para *los grandes* las actividades propuestas en el taller del barrio trataban sobre el asunto, un asunto que está separado de su escolaridad y su familia y que nos involucra colectivamente porque “hablan de lo que pasa afuera” de “la realidad” y “los problemas de la sociedad, no los de cada uno en su casa o en la escuela” (entrevista Eze, septiembre 2014). Hay una clara asociación hecha entre política y gobierno que se repitió en varias ocasiones, pero lo interesante es que el Centro Cultural queda situado en palabras de *los grandes* en ese espacio “de la sociedad” y los problemas que éste ha tenido con el gobierno por las clausuras son problemas políticos.

Por otro lado, “la policía” que aparece mencionada tampoco es algo que se haya trabajado en el taller del barrio, aunque sí la dictadura con los militares y los

funcionarios del gobierno que clausuraron el lugar. Donde sí se hicieron presentes las fuerzas de seguridad fue en los festivales callejeros que realiza el *Tere* dos o tres veces al año. Allí los/as niños/as han visto a los/as *profes* conversar con la policía, discutir con ella para que no levante la actividad y pararse a su lado para acompañarlo/a y luego lo han comentado luego en alguna merienda con frases como “no me gustó cuando vino la policía de mierda” y “siempre están jediendo esos gorra” (septiembre 2013). Aquí vemos como “los niños avanzan en el entendimiento en un proceso creativo mediante el cual transforman aquello que conocen y el propio mundo, al tiempo en que se vuelven progresivamente participantes de las actividades de su comunidad” (Padawer y Enriz, 2009: 4). En este mismo sentido, podemos afirmar que “los derechos” tampoco fueron trabajados particularmente en el taller, aunque sí hubo conversaciones al respecto en el 2012 en el contexto de las tomas de las escuelas y a partir de una campaña hecha por el Centro Cultural después de las clausuras titulada “nuestra cultura no es delito”. A partir de esto último, el espacio se llenó de carteles con el eslogan al igual que la página de facebook, de la que los grandes son *amigos*:

*“[Jonatán sentado en la mesa de los grandes mientras el resto se acomoda. Se para y agarra un volante de los que se ofrece en la mesa de la barra, al lado suyo. Lee y luego le pregunta a la profe interrumpiendo su explicación a Michael*

*Joantán: ¿Qué es esto?*

*Profe: Un volante de una marcha que vamos a hacer por el tema de las clausuras [vuelve a la explicación a Michael]*

*Jonatán: ¿Pero qué es “nuestra cultura no es delito”?*

*Profe: Es que lo que hacemos no es un delito, no es un crimen, no está mal estar en un centro cultural y hacer La escuelita y recitales y esas cosas, que está bien, que es nuestro derecho una cultura participativa, hecha por nosotros mismos”*

*Jonatán: Ah, es por los giles que quieren cerrar la escuelita, no?”*

(Registro de campo, julio 2014)

La palabra derecho aparece entonces para referir a una situación trabajada en el taller, pero no como parte de la actividad concretamente, sino en función de una situación casual, pero no fortuita porque responde a lo que pasa y lo que se dice en el *Tere*. De este modo podríamos concluir que la organización política es un factor característico de los procesos de construcción de conocimiento que se suceden en AV, tanto por las temáticas elegidas para trabajar como por las circunstancias particulares allí vividas y las formas de las relaciones sociales. La participación periférica de los/as niños/as en la cotidianeidad política de la organización los lleva a involucrarse con significados y roles

que pasan a ser parte de sus entramados de sentido, mediados por las agencias de cada uno de los sujetos y construyendo allí las apropiaciones hechas de lo transmitido en el taller del barrio.

La otra gran construcción colectiva que los grandes hicieron de lo aprendido fue en torno a las relaciones sociales:

*“Profe: Qué se aprende en la escuelita?”*

*Marcos: Así lisa y llanamente a hacer sociales*

*Profe: Qué sería eso?*

*Marcos: El acto de relacionarse con otras personas, complementar tus conocimientos vacíos con otros*

*Profe: A ver*

*Marcos: Vos por ejemplo ahora estás complementando tus preguntas con mis respuestas, tu falta de información con mi información”*

(Entrevista individual, octubre 2014)

*“Jean: Lo primero que aprendí en AulaVereda es que siempre cuides a un amigo, nunca lo dejes solo*

*Profe: A ver, por qué?”*

*Jean: Porque siempre que hay alguien solo siempre va a estar con alguien ahí, nunca va a estar solo ahí. Eso aprendí”*

(Entrevista individual, septiembre 2014)

Las relaciones sociales aparecen significadas positivamente en las entrevistas. Podríamos hablar de una noción de compañerismo que se gesta en la cotidianeidad de AV y que nos ayuda a volver sobre los motivos por los que los/as niños/as asisten al espacio porque la respuesta a la pregunta de por qué venís siempre es “para ver a los chicos”, “para estar con amigos y con los *profes*”, “vengo a entretenerme” y sólo algunos hablan de la tarea y si bien algunos hablaron de las recorridas por el barrio, ninguno dijo asistir porque le interesaba eso o especialmente para hacer eso. En otras palabras, Jean expresó una idea similar cuando le preguntamos “Qué queremos enseñarles las *profes*?” y él contestó “modales, siempre le dicen a los chiquitos que sean buenos con los otros”.

Esto nos ayuda a explicar otra característica de la construcción del nuevo conocimiento en AV como proceso entre todos, como grupo: “Ya sabemos lo que querés hacer”, “ya sabemos lo que nos vas a pedir”, “no queremos trabajar sobre eso”. Muchas veces los grandes se presentan con intereses o decisiones casi corporativas, con un sentimiento de

pertenencia al grupo que se ve mucho en los registros al comienzo de cada sábado, cuando las *profes* hacen las propuestas de trabajo y los/as chicos/as responden “no *profe*, nos da fiaca”, “uuuuh, qué aburrido” y cuestiones similares que terminan por agotarse cuando uno/a del grupo accede y organiza al resto con frases como “Dale, vamos un rato y volvemos a merendar” o directamente “dale, no jodas” y, si alguno anduvo preguntándole antes a las *profes* sobre la actividad, arenga diciendo que “lo de hoy va a estar bueno”. En las entrevistas individuales todos hicieron mención también a lo importante de sus compañeros en AV, de aquel encuentro del que hablamos al principio del capítulo al que ahora podemos agregarle la relación con los/as *profes* también: “volví para verlos a ustedes también, porque los extrañaba”; “nos ayudan en la tarea y nos aguantan también”

Esta categoría elaborada por *los grandes* es menos obvia que la anterior en tanto no podríamos ubicar los registros del taller del barrio en los que se haya trabajado alguna temática similar o se les haya pedido a los/as chicos/as que reflexionen al respecto. Sin embargo, sí encontramos muchas intervenciones de los/as *profes* para que paren de insultarse y golpearse, tanto ellos/as como los/as niños/as más pequeños. Por ello decimos que la noción de relaciones sociales, de compañerismo que aparece en las entrevistas se fue dando en el involucramiento progresivo que tuvo el grupo de los grandes en las tareas de AV, es su observación de los/as *profes* y su trato entre ellos/as y con los/as niños/as más que en las actividades propuestas:

*“Profe: Ustedes hablaron de las relaciones sociales como algo de lo que aprendieron acá*

*(...) Cuándo les parece que aprendieron eso, en qué momentos?*

*Nico: Cuando empezamos a escuchar lo que pasaba acá*

*Jean: Cuando las vemos cuidar a los más chiquitos, así sin plata, porque quieren no más*

*Nico: Hay que soportarlos a los más chiquitos*

*Nahue: Los profes nos enseñan respeto con lo que hacen”*

(Sesión de retroalimentación, noviembre 2014)

Para problematizar lo dicho hasta aquí en relación con la organización social como contexto de conocimiento recuperamos los objetivos planteados por los/as *profes* en el taller del barrio para ver de qué modo los niños y niñas tomaron eso y construyeron sus

propios imaginarios sobre lo que se hacía en el taller, más o menos cercanos a los enunciados de los adultos. Según el texto, en el taller se proponían:

*“desarrollar un sentido de pertenencia del grupo al barrio y a AV, formar un espacio de expresión y encuentro entre los chicos y entre chicos y profes, generar un espacio para el análisis crítico de la realidad barrial y crear líneas de acción sobre el barrio en conjunto con los chicos para mejorar esa realidad teniendo en cuenta particularmente las necesidades e intereses de los chicos”.*

Está claro que hay un mensaje sobre la política y las relaciones sociales proyectado en las acciones pedagógicas del taller y que, en ese marco, hay repetición en muchas de las frases que dicen los/as chicos/as y que lo hacen porque saben que es lo que queremos escuchar, no lo asimilan con sus propias palabras, saben que es para satisfacer nuestro deseo, en los registros encontramos frases como “la calle es nuestra, es de todos” y “la cultura no se clausura”, que son discursos comunes de los *profes* al presentar los festivales y plantear algunas actividades. También mencionamos anteriormente la repetición como un mecanismo que los/as niños/as utilizan ante el no saber o no comprender para no quedar expuestos y no hay por qué pensar que esto no sucede también en estos casos de aprendizajes sociales o esas “otras cosas que aprendemos además de las materias” (sesión de retroalimentación, noviembre 2014).

Pero es innegable que parte de esos sentidos son apropiados por los/as niños/as. En el recorrido por el barrio que nos armaron los chicos: “Yo digo que vayamos al gobierno y le pidamos a ellos que nos den las pelotas para jugar”. Es difícil saber cuánto se apropian de estas palabras, cuánto las repiten fuera del espacio de *la escuelita*, pero son respuestas que han sido registradas en reiteradas ocasiones por *los grandes*:

*“Profe: pero a ver, ¿Por qué no quieren que se cierre? ¿Qué hacen ustedes acá?  
Nico: [rapeando] todos los sábados, me despierto a las 12, desayuno, me lavo los dientes y me vengo para Aula Vereda, para estudiar las materias que más me cuestan. Estudiamos y nos ayudan a hacer la tarea 1 hora y media, media hora de merienda y otra hora de jugar o seguir estudiando. Antes había talleres.  
Profe: si, bueno, pero no siempre estudian ¿Qué más hacen?  
Todos: jugamos, hablamos de política, convivimos, nos reímos, nos divertimos, tomamos una merienda y aceptamos a chicos nuevos, cada día somos más. Algunas veces vienen personas de afuera a darnos talleres, tocan, a veces miramos películas. Nos encontramos con amigos que en días de semana no podemos.  
Profe: ¿y que más les gustaría decir? ¿Por qué más no quieren que se cierre el Tere?”*

*Nico: no quiero que se clausure porque me gusta venir acá.*

*Alberto: no quiero que se clausure porque acá me expreso.*

*Nahue: no quiero que se clausure porque no sabría que hacer los sábados la mayor parte del tiempo, no sabría que hacer con las tareas que me dan en la escuela y no sabría progresar”*

(Registro de campo, agosto 2014)

Como advertimos anteriormente, la situación investigativa imprime ciertas características sobre la realidad observada de las que debemos dar cuenta para matizar los discursos y acciones registradas, sobre todo en situaciones educativas, donde los educandos son absolutamente conscientes de que queremos enseñarles algo. Esto lo deja muy en claro Nico cuando, después de responder a la pregunta de por qué venimos los *profes* a AV dice: “para que nos enteremos de lo que pasa en el mundo” y después al grabador “tomen giles” y se ríe, sabiendo que lo estamos grabando y que lo que dijo es perfecto, exactamente lo que esperábamos de la situación. Cuánto del mensaje de los/as *profes* les llega y cómo llega es la pregunta, dado que no es lineal la transmisión, como dice Fonseca y lo citamos en el capítulo II. Pero el campo realizado en estos años nos ayuda a entender a qué se refieren los/as chicos/as cuando hablan de política y relaciones sociales, lejos de ser una copia del mensaje original: “uno de los mayores desafíos que actualmente se vislumbra refiere a cómo volver a los niños interlocutores en el proceso de investigación” (García Palacios y Hecht, 2009: 164).

Lo mismo sucede con la investigación, ellos comprendieron que eran parte de nuestros trabajos, no solo el mío, sino el de otras compañeras que han hecho entrevistas para sus carreras o juegos y ellos/as se dan cuenta y a veces no les importa y dicen al respecto: “somos como sus ratas de laboratorio”. Pero otras veces sí y quieren leer lo que dijeron antes, quieren saber si se va a mostrar lo que estamos escribiendo sobre ellos, como uno de los niños que dijo sobre su historia: “ok pero cuéntelo he jaja no se haga la logi he jaja” ([sic] de una conversación por Facebook) y preguntan “le pusieron un 10 con mi historia *profe?*”, les interesa:

*“Profe: Sabés por qué te hago la entrevista?*

*Jean: Algo que ver con un libro y de que te pagan*

*Profe: Si bueno, ahora es mi trabajo*

*(...)*

*Profe: Van a venir cuando lo presente*

*Jean: Y si te va mal?*

*Profe: Me muero*

*Jean: Y no nos vas a querer ver más y no vas a querer venir más a la escuelita. Así que mejor no vamos”*

(Entrevista individual, septiembre 2014)

El contexto de relaciones sociales generado a partir de la investigación y de la particularidad del espacio como organización social ha sido fundamental para comprender un poco mejor las diversas actitudes que los/as niños/as adoptan frente a las actividades pedagógicas propuestas a lo largo del taller del barrio. Sin embargo, la política y la ciencia han sido consideradas esferas separadas de la niñez bajo justificaciones de cuidado y falta de entendimiento. La esfera productiva también aparece en la lista de las prohibiciones infantiles, mientras que la religión es permitida y hasta fomentada desde los primeros años de vida. Con esto quiero resaltar la arbitrariedad con la que se intenta escindir a niñas y niños de ciertos campos de la vida social de la que, de hecho, son parte y pueden aun serlo en forma más participativa, si establecemos los mecanismos adecuados.

En los contextos democráticos y con legislaciones progresistas como la CDN tenemos el compromiso de hacer ese trabajo. Como parte del mismo, debemos pensar el derecho a la educación como algo más que el derecho a la escuela, como lo hacen muchos trabajos que analizan los aprendizajes en relación con prácticas culturales y productivas de las comunidades indígenas, pero también debemos pensarlo en la educación para la ciudadanía, para generar experiencias que abran preguntas o posibilidades concretas de participación como formación necesaria para el acercamiento a estos conocimientos y al derecho a la palabra y la toma de decisiones sobre la propia vida. Entendemos que la experiencia política e investigativa que aquí presentamos es una contribución en este camino.

## CONCLUSIÓN

### O cómo poner punto final a un trabajo que no termina

Las tres actitudes categorizadas y analizadas aquí dan cuenta de diversos aspectos en el proceso de construcción de conocimiento de los/as niños y niñas del grupo de *los grandes* de AV. Si a través del *yo te explico* se expresan los saberes previos y recientemente adquiridos con seguridad, el *ya lo sé* nos trasmite un desinterés que dificulta el proceso de aprendizaje. Conocer desde la sorpresa, al contrario, pareciera representar “aquellos espacios y momentos en que ciertas acciones educativas pueden tener el efecto deseado” (Rockwell, 2009: 34) en tanto interés por aprender lo que no se sabe, que expresamos aquí a través del *¿posta?* de los/as niños/as.

Esta multiplicidad de actitudes con las que se desenvuelven *los grandes* en AV da cuenta, entonces, de las diversas apropiaciones que los sujetos hacen de los saberes (como contenidos y como formas de hacer) excediendo las intencionalidades de los adultos, pero en relación con ellas. La categoría de niñez queda reforzada en tanto agencia capaz, reflexiva y activa en los procesos de construcción de conocimiento que atraviesa y, por ello, concluimos con Rockwell cuando dice que hay diversos espacios transitados por los niños y niñas en los cuales ellos y ellas “elaboran modelos de comportamiento paralelos y alternativos” (Rockwell, 2009) con sentidos diferentes y hasta contradictorios que van a poner en práctica según lo consideren en el lugar y con las personas con las que se encuentren. Este desarrollo tiene un carácter dinámico y constante en los procesos personales y locales de significación del orden social, y es en esta disputa que se juegan las definiciones del mundo.

AV, como propuesta pedagógica y espacio para la niñez, propone un entramado de sentidos y acciones a partir de los cuales los *aulaveredos* reelaboran sus representaciones del barrio y del propio acto de conocimiento en el juego de apropiaciones descrito anteriormente (García Palacios y Castorina, 2014), donde la agencia individual y el contexto de relaciones sociales (en las que se incluye la

existencia del propio investigador/a) y condiciones materiales de cada uno/a se conforman como par dialéctico desde donde se produce la construcción del saber.

Este mismo proceso nos permitió arribar al análisis de concepciones menos evidentes (menos buscadas), como la categoría de “política”, que se fue gestando a partir de diversas dinámicas que confrontaron, reforzaron o ampliaron aquellas nociones que niños y niñas tenían previamente construidas al respecto. Los *grandes* nos han mostrado que AV no es el primer lugar donde ellos/as escucharon hablar de “política” ni la primera vez que se sienten parte de una práctica o institución de estas características. Aquellos/as que viven en el MTL están cotidianamente inmersos en el universo militante, pero todos/as han mostrado cierta familiaridad con los asuntos de este campo, tal como lo demuestra la última sesión de retroalimentación (octubre, 2014), donde dijeron cosas como “yo sé de política porque me pasa en la vida”; “como cuando hay jornada institucional en la escuela”; “los que roban y la policía que los mata, eso es que después no me dejan salir”. Sin embargo, AV plantea una diferencia en relación con las otras experiencias “políticas” dado que es un espacio producido para y con niños/as, llevado adelante por una organización social. Los sentidos que allí circulan se entraman en los actos de conocimiento de niños y niñas, desde lo más explícito, que es la propia categoría de “política”, hasta las cuestiones menos obvias, como las relaciones sociales de compañerismo.

Es por esto que el trabajo termina enfatizando la pregunta por las experiencias de niños y niñas en espacios político-sociales que, si bien nos acompaña desde el origen de la investigación como dato del campo abordado, termina resaltado más como incógnita que como hecho de la realidad objetiva estudiada. Se abrió así la pregunta por las formas en las que se ven atravesados los procesos de aprendizaje y de subjetivación de la niñez a partir de la participación en organizaciones sociales y en un proceso de investigación y cómo allí se va construyendo la noción de lo político y la participación. A su vez, el trabajo comenzó preguntándose por la construcción de conocimientos sobre el barrio en un taller de AV y esa respuesta ahora nos deja las ganas de entender las formas en las que estos conocimientos conforman otro campo en las vidas/mentes de los/as niños/as, que es el de la política, atravesado por su experiencia en un espacio de estas características. Tal como dijimos en un principio, no son muchos los trabajos que

se centran en esta clase de prácticas que, sin embargo, pueden habilitar formulaciones nuevas en torno a las formas de la democracia y la ciudadanía en el contexto latinoamericano de desigualdad que vivimos.

A la luz de estas conclusiones, volvemos a leer la teoría de otra manera. Pienso ahora en las lecturas que me ayudaron a orientar la mirada para realizar esta investigación (Carli, 2002; Elisalde, 2007; Puiggrós, 1990) y lo fundamental de analizar las propuestas pedagógicas de las organizaciones y movimientos, tal como lo expusimos en el capítulo I. Sin embargo, me pregunto qué pasa en el resto del tiempo de estas organizaciones, donde también hay niños y niñas que van a actividades del partido o del sindicato pensadas especialmente para ellos/as, que van a su colonia de verano y al campeonato de fútbol o a los campamentos, que asisten a un “sábado rojo”<sup>32</sup> en una plaza donde se juega a alguna cosa mientras suena un discurso y se disfruta del día entre *compañeros*. Me pregunto cómo todo eso también va conformando una forma de vivir la niñez, cómo lo ha hecho en aquellos espacios anarquistas, socialistas y comunistas que describimos y cómo lo hace hoy en día en los partidos y movimientos sociales.

A su vez, el trabajo realizado hasta aquí nos obliga a revisar la categoría de participación. Tal como se explica a comienzos del capítulo III, el protagonismo que los adultos quieren darle a los/as niños/as en el proyecto de AV se aleja de lo que ellos/as quieren y/o pueden, cristalizando una definición de participación que responde a un paradigma adultocéntrico. Las consecuencias de esta operatoria son necesariamente negativas en tanto establecen objetivos que los/as niños/as no cumplen produciendo frustración de ambas partes y, sobre todo, falta de entendimiento entre generaciones. Para ser consecuentes con la propuesta de participación, en el plano pedagógico o investigativo, debemos conformar un sentido compartido de lo que significa tomar decisiones en una actividad o experiencia.

Por otro lado, entendemos que esta experiencia educativa no transforma radicalmente a los sujetos participantes, sino que cambia su mirada. En el análisis e interpretación de las prácticas, experiencias y narrativas registradas en el trabajo de campo y sus efectos

---

<sup>32</sup> Jornada de “agitación” y propaganda del Partido Comunista

sobre la cotidianeidad, logramos un acercamiento a los procesos de producción, reproducción y reelaboración cultural. Los efectos de estos discursos se forjan en la apropiación de otras formas y sentidos de hacer y pensar las cosas en las vidas cotidianas de los sujetos, en la producción del propio espacio de AV y de las relaciones que entablen, en las formas de comprensión del mundo, en su análisis. Esto no transforma de ninguna manera las condiciones materiales en las que viven ni pretende hacerlas menos graves, sino tener más registro de ellas, analizarlas y organizarse en torno a eso. Volviendo a los posibles aportes de las teorías psicológicas sobre la construcción de conocimiento, recuperamos allí ciertos postulados de Vigotski, quien nos enseña que cuantas más experiencias tengamos en nuestra memoria, más se enriquece nuestra capacidad creadora, habilitándonos a imaginar más mundos posibles y, por ende, a construirlos: “La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía” (1997: 17)

*“Nico: Necesitamos que nos ayuden en nuestros estudios*

*Profe: [Se ríe] Aunque nunca vengán a estudiar*

*Nico: Bueno, que nos ayuden a pasarla bien que es más importante”*

*(Registro de campo, septiembre 2014)*

No queremos con esto ubicar el proyecto dentro de la corriente escolanovista de la educación (Ponce, 2014) que propone experiencias pedagógicas en tanto “buenos momentos” en los que niños y niñas pueden alejarse por un rato de las difíciles circunstancias en las que viven desconociendo lo necesario de un proyecto integral para avanzar realmente hacia una sociedad más justa, o sea, hacia la redistribución de la riqueza. Sin embargo, sí afirmamos que un marco nuevo de relaciones, como el que plantean los/as niños/as que se construye en AV, esos “modales” que se aprenden según *los grandes*, esas formas de tratarse bien, aportan a lo que hemos revisado en el capítulo I en tanto “pueden constituir ejercicios cotidianos de respeto y reconocimiento, y por lo tanto, de la ciudadanía aún en condiciones de desigualdad” (Padawer, *et al.*, 2009: 143). Y esto vale tanto para la actividad de AV como para el proceso investigativo compartido con *los grandes* donde se enfatizó su protagonismo valorando sus acciones e intervenciones en el día a día de *la escuelita* y en las sesiones de retroalimentación.

En este sentido, el trabajo pretende ser otra puerta de entrada hacia un debate, un aporte en el mundo de los discursos y las prácticas en relación con los niños y las niñas. Considero que las ciencias sociales no son homogéneas, no están regidas por un sólo paradigma de época ni contribuyen a formar sólo una mirada; por el contrario, conviven allí adentro diversas y hasta opuestas teorías en concomitancia con planteos políticos de diverso tipo. Pero también creo que hay miradas hegemónicas que tiran para un lado u otro, que producen efectos sobre el propio campo científico y sobre el resto de la vida humana. Con este trabajo pretendo comenzar a formar parte de esta disputa de sentidos disciplinares torciendo el campo hacia este lado que es abajo y a la izquierda.

El trabajo de campo realizado en este tiempo es extenso y sigue en pie, del mismo modo que el compromiso asumido con los/as chicos/as de estar ahí todos los sábados. Es por este motivo que queremos rescatar la temporalidad de la investigación, un tema que tanto la etnografía como la Investigación Participativa problematizan y que se acentúa a la hora de trabajar con niños/as. Es cierto que el rol de *profes* nos permitió a las/os educadoras/es ser desde el comienzo depositarios de una confianza particular por parte de los/as niños/as y sus familias, que los traen o los dejan venir al *Tere*, pero es el tiempo el que nos permitió tener otro nivel de confianza, fue ese *estar allí* de la etnografía y de la actividad pedagógica que hicieron de este proyecto una realidad. A su vez, esa temporalidad fatal es la que le trajo fin al trabajo de campo, por un lado, y a la propia niñez investigada, por el otro. Cerrando esta tesis a finales del 2014 muchos de los/as niños/as con los que trabajamos están dejando de serlo y no sólo porque formalmente pasan a tener 18 años, sino porque van terminando la secundaria, comenzando a trabajar y eso hará del grupo de *los grandes* otra cosa de la que es ahora, de la que aquí describimos.

El campo, tal como aquí lo describimos, se va disolviendo por la propia característica transitoria de la niñez. Sin embargo, el trabajo presentado hasta aquí no pierde validez por ello, al contrario, estamos seguros de que esta investigación es una contribución en la reflexión sobre experiencias pedagógicas presentes y posibles, tal como lo enunciamos en los objetivos de acción en la Introducción. La investigación ha aportado hasta aquí algunos elementos con los que elaborar nuevas propuestas pedagógicas que apunten a una mejora de los procesos de construcción de conocimiento dentro del

espacio de AV que comenzaré socializando con el equipo de *profes* para luego compartirlo con otras organizaciones sociales que tienen proyectos de apoyo escolar similares que pueden enriquecerse de estas reflexiones al tiempo que aportar nuevas preguntas.

Una de las herramientas fundamentales que utilizamos para cumplir con los objetivos de conocimiento planteados en la investigación fue la multiplicidad de técnicas de recolección de datos que utilizamos para registrar el campo. Todas ellas han contribuido en la aprehensión de las complejidades y contradicciones de los sujetos con los que trabajamos, aunque nos quedó pendiente el análisis de las redes sociales ya que se comenzaron a utilizar más asiduamente muy al final del trabajo, pero que resultaron importantes a la hora de pactar encuentros e incluso volver sobre alguna pregunta en las transcripciones de las entrevistas. El registro automático que queda de todo lo conversado y la inmediatez que se maneja en estas nuevas tecnologías crea nuevas formas de comunicación que hacen también al vínculo pedagógico y a la propia investigación.

Si bien es innegable que el debate de la niñez está atravesado por el conflicto de clases, también hay otras variables que afectan la vida de niños y niñas y, a partir de esta experiencia, sostengo que es la etnografía en el marco de una investigación participativa una propuesta de investigación holística que puede dar cuenta de la multiplicidad de aristas que componen una determinada situación social. Subrayamos entonces “el potencial aporte de la etnografía a la construcción de alternativas educativas” (Rockwell, 2009: 28) por la curiosidad que la caracteriza y que la lleva a ir siempre más allá de lo obvio, a buscar a contrapelo en la realidad (Benjamin, 2007) y a hacer dialogar eso nuevo que emerge del campo con todo lo viejo que ya conocemos. Sin embargo, esto también quiere decir que la etnografía no es una fórmula mágica que da como necesario resultado la erradicación de la desigualdad, sino sólo una herramienta en la construcción de una posible alternativa (a mí ya me lo habían advertido, pero no lo creí hasta que no terminé la tesis).

Esta definición por la diversidad metodológica es una apuesta por reforzar líneas metodológicas que fueron censuradas de los ámbitos académicos y acusadas de obsoletas en contextos en los que el neoliberalismo era la tendencia hegemónica que

desembocaba en el pensamiento único y el fin de la historia. Pero de ninguna manera esto quiere decir transformar la investigación en un panfleto, sino por el contrario generar un encuentro entre la rigurosidad y el compromiso. En este intento, la realidad resultó más compleja de lo que esperábamos, los tiempos fueron más lentos y las planificaciones alteradas, y es por eso que ubico este trabajo en la categoría de investigación *con instancias participativas* (Sirvent, 2008), ya que son algunos momentos del taller en los que se logra una verdadera fusión entre práctica científica, pedagógica y política. En futuras investigaciones me propongo multiplicar y profundizar las instancias de retroalimentación para indagar en los efectos que puede tener para niños y niñas la participación continua en una investigación.

Proponemos, a su vez, otras líneas de investigación futuras que pueden contribuir a estos análisis en el campo de los procesos de construcción de conocimiento de los/as niños/as en espacios políticos. Para empezar, subrayamos el hecho de que el equipo de *profes de AV* está conformado exclusivamente por jóvenes menores de 30 años, lo que le da cierta particularidad a la experiencia y a la relación intergeneracional, que debería ser caracterizada para alcanzar una mirada más completa de los hechos educativos que allí se producen. Esto mismo abre interrogantes directamente sobre este grupo de jóvenes que lleva adelante la acción pedagógica y sería interesante saber por qué van, qué quieren lograr allí y, sobre todo, lo que ellos aprenden en el espacio, cómo los transforman esas experiencias de participación (lo que entra en el campo de la militancia juvenil, característica también histórica de las actividades de apoyo escolar en el campo popular). Sería interesante, a su vez, trabajar con los/as más pequeños/as de AV que tienen una mayor distancia generacional con los *profes* y una cotidianeidad en el espacio más cercana a las tareas escolares.

Del mismo modo nos preguntamos al finalizar el trabajo por las familias de estos niños/as, su relación con el centro cultural, con la escuela, la maestra, la directora, las familias de los otros/as chicos/as; sus miradas sobre las tareas, sobre lo que es aprender y enseñar y tantas otras cosas que están necesariamente ligadas a las actitudes de los/as chicos/as aquí analizadas. En un esfuerzo por concentrarnos estrictamente en lo que el grupo de *los grandes* decía y hacía, no hubo lugar para realizar más que acotadas descripciones de sus contextos de filiaciones con otros adultos y otras instituciones que

configuran sus vidas. Este límite es natural en el marco de una tesis de licenciatura como la que aquí presentamos, pero entiendo ahora que por más me proponga investigar la niñez en un determinado espacio, en definitiva lo que existen son relaciones sociales intergeneracionales que hacen posible dicha niñez y hacia allí espero dirigir la mirada en los próximos trabajos.

No abordar estas cuestiones en el presente trabajo ha sido una definición tomada por quien escribe y apoyada por sus directoras debido a un agotamiento absoluto en relación a la investigación y el trabajo de campo. Escribir una tesis es un ejercicio científico que requiere (o al menos me ha requerido a mí) altísimos niveles de dedicación y concentración y, a pesar de tanto cansancio, no quiero dejar de mencionar la cantidad de cosas que aprendí en este proceso de trabajo. Después de todo, la conclusión más certera que puedo afirmar es que aquello que más se transforma en una investigación es el/la propio/a investigador/a que, después de pasar una temporada recluso/a escribiendo, vuelve a la vida social con una mirada más aguda y a la vez más alegre sobre el mundo.

Terminar la tesis es resurgir cual ave fénix, porque después de la muerte de los preconceptos y la frustración absoluta ante la inmensidad de conocimientos no construidos en el campo y las reiteradas correcciones de quienes tiene la difícil tarea de darnos leernos en el proceso, se logra articular ciertos saberes y dilucidar, al menos un poquito, el *por qué* de aquello que nos molesta o nos gusta o nos atrae y que generó, en un primer momento, la pregunta de investigación y la voluntad de hacer el recorrido para responderla. Y ese pedacito de verdad que es cada investigación, sobre el que luego pueden configurarse acciones que refuercen o modifiquen lo etnografiado, hace que todo el trabajo valga la pena. Es el modesto aporte de la ciencia a la construcción de un mundo mejor.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acri, Martín (comp.) (2012). *Conflictos pedagógicos, lucha y organización de los docentes en Argentina 1881-1973*, Buenos Aires: Barco Ediciones.
- Acri, Martín y Cáceres, María del Carmen (2011). *La educación libertaria en Argentina y en México (1861-1945)*, Bs.As., Libros de Anarres.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T. Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. (2012). *Configuración de la subjetividad política de niños y niñas en contextos de conflicto armado desde una perspectiva alternativa del Desarrollo Humano. Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ampudia, Marina (2008). “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia”. En Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (comp.) *Movimientos Sociales y Educación*, Buenos Aires: Buenos Libros.
- Ander-Egg, P. (1997). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas..
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Asquini, S. (2013). “Escuelas populares o la escuela pública: disyuntiva socialista a comienzos del siglo XX”. En: Elisalde, Roberto; Acri, Martín; Duarte, Daniel (coord.), *Historia de la educación popular. Experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica (1870-1940)*, Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Baratta, Alessandro (1998). “Infancia y democracia”. En: García Méndez, Emilio y Beloff, Mary (comps.) *Infancia Ley y Democracia en América Latina*, Bogotá: Temis.

- Barna Agustín y Magistris Gabriela (2013). “Configuraciones de derechos de niñas, niños y adolescentes en el ámbito local: el caso de los servicios locales de protección de derechos del conurbano bonaerense”, *Educación, cultura y participación social*, 4(7): 36-48.
- Barna, Agustín (2012). “Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador”. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 29: 1-19.
- Barranos, Dora. (1989) *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires: Contrapunto.
- Batallán, Graciela (2007). *Docentes de Infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana (2008). “La participación política de niñ@s y jóvenes –adolescentes. Contribución al debate de democratización de la escuela”, *Cuadernos de Antropología Social*, 28: 85–106.
- Batallán, Graciela y Díaz, Raúl (1990). “Salvajes, bárbaros y niños. La noción de patrimonio en la escuela primaria”, *Cuadernos de Antropología Social*, 2(2): 41-45.
- Beloff, Mary (2004) *Los derechos del niño en el sistema interamericano*. Buenos Aires: El puerto.
- (2008). “Reforma legal y derechos económicos y sociales de los niños: las paradojas de la ciudadanía”. En Sarmento, Daniel; Ikawa, Daniela; Piovesan Flávia (coords.) *Igualdade, diferença e direitos humanos*. San Pablo: Lumen Juris..
- Benjamin, Walter (2007). *Tesis de filosofía de la historia*, La Plata: Terramar
- Borón, Atilio (1999). “Pensamiento único y resignación política”. *Nueva Sociedad*, 163: 139-151.
- Bourdieu, Pierre (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Calvagno, Joaquín (septiembre, 2012). “La Universidad Obrera Argentina (1938-1943): Partidos, sindicatos y estudiantes en una experiencia de educación obrera”. *IV Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*, Luján, Argentina.
- Camarero, Hernán. (2014) “El Partido Comunista argentino y sus políticas en favor de una cultura obrera en las décadas de 1920 y 1930”, *Pacarina del Sur*, 21(2): 5-21.
- Carli, Sandra. (2003). *Infancias y adolescencias: teorías y experiencias en el borde: cuando la educación discute la noción de destino*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- (coord.) (2009). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Caruso, Marcelo (2003) “El año que vivimos en peligro: Izquierda, pedagogía y política”. En: Puiggros, Adriana (coord.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires: Galerna.
- Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (2012). “Gasto público dirigido a la niñez en América Latina y el Caribe: principales experiencias de medición y análisis distributivo”, *Colección Documentos de proyectos*. Recuperado de: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3993/S2012052\\_es.pdf;jsessionid=3BEE215B262BDC3BE1878D46D5F3A870?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3993/S2012052_es.pdf;jsessionid=3BEE215B262BDC3BE1878D46D5F3A870?sequence=1)
- Cohn, Clarice (2000) *Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá*. (Tesis de Maestría), Departamento de Antropología, Universidad San Pablo, Brasil.

----- (noviembre, 2005). “O desenho das crianças e o antropólogo: reflexões a partir das crianças mebengokré-xikrin”. *VI Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM)*, Montevideo, Uruguay.

Colángelo, María Adelaida (noviembre, 2003): “La mirada antropológica sobre la infancia”. *Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”*, Buenos Aires, Argentina.

----- (2004). “En busca de una ‘infancia sana’: la construcción médica del niño y el cuerpo infantil”. *VII Congreso Argentino de Antropología Social*, Córdoba, Argentina.

Cunningham, Hugh. (1995). *Children and childhood in West society since 1500*. London: Longman.

Dal Ri, Neusa, (2008). *Educación democrática y trabajo asociado en el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra y las empresas de autogestión*. San Pablo: Fapesp.

Donzelot, Jacques (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.

Di Stefano, Roberto (2002). “Orígenes del movimiento asociativo: de la cofradías coloniales al auge mutualista”. En: Luna, Elba y Ceccone, Elida (coord.) *De las cofradías a las organizaciones de la sociedad civil*. Buenos Aires: Edilab.

Duarte, Osvaldo Daniel. (2011). “La oligarquía al poder. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873 en Argentina. Una mirada al proyecto educativo”, *Hic Rhodus, Crisis capitalista, polémica y controversias*, 1: 65-75.

Elisalde, Roberto (2007). “Notas sobre las estrategias del capital y el trabajo en el campo educativo: Control, disciplina y educación alternativa”, *Anuario IEHS*, 22: 423-444.

----- (comp.) (2013) *Movimientos sociales, Educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur*, Buenos Aires: Buenos Libros.

- (2015) *El mundo del trabajo en la Argentina (1935-1955)*. Buenos Aires: Editorial Buenos Libros, manuscrito en prensa.
- Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (2008), *Movimientos sociales y educación*. Buenos Aires: Buenos Libros.
- Enriz, Noelia (septiembre, 2006) “Una aproximación a los procesos de modernización de los Mbya guaraní de Misiones”. *VIII Congreso Argentino de Antropología Social*, Salta, Argentina.
- Fals Borda, Orlando (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: T.M Editores.
- (2013) *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*. Herrera Farfán, Nicolás Armando y López Guzmán, Lorena (comps.). Buenos Aires: El Colectivo.
- Fernandez Alvarez María Ines y Carenzo Sebastián (2013). “Ellos son los compañeros de CONICET: El vínculo con organizaciones sociales como desafío etnográfico”, *PUBLICAR-En Antropología y Ciencias Sociales*, 12: 9-33.
- Fonseca, Claudia (1998). “Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação”, *Revista Brasileira de Educação*, 10: 58-78.
- (2004). “Os direitos da criança. Dialogando com o ECA”. En: Fonseca, Claudia; Terto, Veriano y Caleb Farias, Alves (orgs.), *Antropologia, diversidade e direitos humanos. Diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Fonseca, Claudia y Cardarello, Andrea. (2005). “Derechos de los más y menos humanos”. En: Tiscornia, Sofía y Pita, María Victoria (eds.): *Derechos Humanos, tribunales y policía en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Freire, Paulo (1974). *Educación como práctica de la libertad. Teoría y práctica de una educación liberadora*, Buenos Aires: Siglo XXI.

----- (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García Palacios, Mariana (2014). “Going to Churches of the *Evangelio*: Children’s Perspectives on Religion in an Indigenous Urban Setting in Buenos Aires”, *Childhood’s Today*, 8(1): 1-25.

García Palacios, Mariana y Castorina, José Antonio (2010). “Contribuciones de la etnografía y el método clínico-crítico para el estudio de los conocimientos sociales de los niños”. En Castorina José Antonio (coord.) *Desarrollo del Conocimiento Social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

----- (2014). “Studying Children’s Religious Knowledge: Contributions of Ethnography and the Clinical-Critical Method”, *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 48(4): 462-478.

García Palacios, Mariana y Hecht Ana Carolina (febrero, 2008). “Un espacio para las voces infantiles. Reflexiones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas que viven en la ciudad”. *I Congresso em Estudos da Criança, Infâncias Possíveis Mundos Reais*, Minho, Portugal.

----- (2009). “Los niños como interlocutores en la investigación antropológica. Consideraciones a partir de un taller de memorias con niños y niñas indígenas”, *Tellus*, 9(17): 163-186.

Gramsci. A. (2009). *Cuadernos de la Cárcel*. México: Era.

Grüner, E. (2010). *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Buenos Aires: Adhasa.

Guber, Rosana (2008). *El salvaje metropolitano*. Bs.As.: Paidós.

----- (2011). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Hardman, Charlotte (2001). “Can there be an anthropology of children?”, *Childhood*, 8(4): 501–517.

- Hecht, Ana Carolina (2006). “De la familia wichí a la escuela intercultural bilingüe: procesos de apropiación, resistencia y negociación”, *Cuadernos Interculturales* 4: 93-113.
- (2007). “De la investigación sobre a la investigación con. Reflexiones sobre el vínculo entre la producción de saberes y la intervención social”, *Runa, Archivo para las Ciencias del hombre*, 27: 87-99.
- Jenks, Chris (1996). *Childhood*. Londres: Routledge.
- Lander (2006). “Marxismo, eurocentrismo y colonialismo”. En: Borón, Atilio; Amadeo, Javier y González, Sabrina (coords), *La teoría marxista hoy*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne. (2007). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press..
- Linera, García. (2001). “La estructura de los movimientos sociales en Bolivia”, *OSAL*, 5: 177-188.
- Mariategui, José Carlos (1927). “Mensaje al congreso obrero”, *Revista Amauta*, 5: 35-36.
- Marx, Carl (2012). *El Capital. Libro I*. México: Siglo XXI.
- Morsolin, Cristiano (2011) *Diversidad en movimiento. Experiencias de participación infantil para construir un nuevo proyecto emancipatorio y descolonial desde las organizaciones de niños, niñas y adolescentes indígenas y de los sectores populares de la Región Andina (Ecuador, Bolivia, Colombia)*. Bogotá: Ediciones Átropos.
- Michi, Norma y Di Matteo Álvaro Javier, (septiembre, 2007). “Acerca de las prácticas formativas en el Mocase-VC”. *XI Jornadas de Interescuelas de Historia*, Tucumán, Argentina.

- Netto Nunes, Eduardo Silveira (2012). “La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)”. En: Sosenski, Susana y Jackson Albarrán Elena (coords.) *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Padawer, Ana y Enriz, Noelia (2009). “Experiencias formativas en la infancia rural mbyáguarani”, *Ava* 15: 315 -332.
- Padawer, Ana; Scarfó, Gabriela; Rubinstein, Marina y Visintín, Marina (2009). “Movimientos sociales y educación: debates sobre la transicionalidad de la infancia y de la juventud en distintos contextos de socialización”, *Intersecciones en antropología*, 10(1): 141-153.
- Pires, Flávia (2007a). *Quen tem medo de malassombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*. (Tesis Doctorado). Programa de posgrado en Antropología Social, Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Pires Flávia (2007b). “Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica”, *Revista de Antropología de San Pablo*, 50(1): s/p.
- Pollock, Linda (1983). *Forgotten children. Parents-child relation from 1500 to 1900*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ponce, Anibal (2014). *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires: Luxemburg.
- Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo argentino* (Vol. 1). Buenos Aires: Galerna.
- Rabello de Castro, Lucia (2012). “Children – Democracy and Emancipation”, *Alternatives: Global, Local, Political*, 37 (2): 165-177.
- Rockwell, Elsie (1995). “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: Elsie Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*. México: FCE.

- (1996). “La dinámica cultural en la escuela”. En: Álvarez, Amelia (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- (2009). *La experiencia etnográfica*, Buenos Aires: Paidós.
- Santillán, María Laura. (2012). *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Scarfó, Gabriela (2010). “Tensiones en torno a la relación entre niños, jóvenes adolescentes y trabajo. Un estudio antropológico en el seno de dos movimientos sociales”, *Revista Margen*, 57: 1-11.
- Schepper-Huges, Nancy y Sargent, Carolyn Fishel (eds.) (1998). *Small wars. The cultural politics of childhood*. Londres: University of California Press.
- Shabel, Paula; Silver, Victoria y Wanschelbaum, Cinthia (2012). “Formar para transformar”, *Revista Periferias*, 20 (2): 179-192.
- Sirvent, María Teresa (1999). *Cultura popular y participación social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2005): *El proceso de investigación, Cuadernos de Cátedra de Investigación y Estadística Educativa I*. Buenos Aires: OPFYL
- (2008). *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Bs.As.: Miño y Dávila.
- Sirvent, María Teresa; Toubes, Amanda; Santos, Hilda; Llosa, Sandra y Lomagno, Claudia (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*, Buenos Aires: OPFYL.
- Stocking, George (2012). “Delimitando la antropología: reflexiones históricas acerca de las fronteras de una disciplina sin fronteras”, *Revista de Antropología Social*, 11: 11-38.

- Szulc, Andrea (2006). “Antropología y Niñez: De la omisión a las culturas infantiles”. En: Wilde, Guillermo y Schamber, Pablo (comp.). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: SB.
- (2008). “Pici zomo y pici wenxu, alumnas y alumnos. Definiciones de género en disputa en torno a niñas y niños mapuce del Neuquén”. En Hirsch Silvia (coord.) *Mujeres Indígenas en la Argentina. Cuerpo, trabajo y poder*, Buenos Aires: Biblos.
- Szulc, Andrea, y Cohn, Clarice (2012). “Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina Bibliography”. *AnthropoChildren*, 1, s/p.
- Tedesco, (1993) *Educación y sociedad en la Argentina*, Ediciones Solar, Bs.As.
- Varela, Julia y Álvarez-Uria, Fernando (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid: La piqueta.
- Vigotski, Lev Semenovich (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Villalta, Carla. (2010). “La conformación de una matriz interpretativa. La definición jurídica del abandono y la pérdida de la patria potestad”. En: Lucía Lionetti y Daniel Míguez (comps.) *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria.
- Villalta, Carla (2014) Los debates sobre la protección de la infancia. La creación de problemas sociales y de dispositivos de intervención. [Material de clase]. *Infancias y juventudes de América Latina y el Caribe: derechos y disputas por lo público*, CLACSO
- Vommaro, Pablo (2013). “Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: una aproximación desde los movimientos estudiantiles”, *Revista Sociedad*, 32: 127-144.

**REFERENCIAS PÁGINAS WEB:**

La Nación (26/09/2012). “Afecta a 28.000 alumnos la toma de 29 escuelas porteñas”.

Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/1511655-afecta-a-28000-alumnos-la-toma-de-29-escuelas-portenas>. Consultado el 30 de noviembre de 2014

Página 12 (18/09/2012). “Segundo día de tomas en las escuelas porteñas”. Recuperado

de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-203660-2012-09-18.html>.

Consultado el 30 de noviembre de 2014.

Telam (10/10/2014). “El gobierno porteño clausuró una decena de centros culturales en

15 días”. Recuperado de: <http://www.telam.com.ar/notas/201407/69520-el-gobierno-porteno-clausuro-una-decena-de-centros-culturales-en-15-dias.html>.

Consultado el 20 de noviembre de 2014

## ANEXOS

Muchas de las fotos presentadas a continuación fueron sacadas por los/as chicos/as en diversas actividades realizadas en el *taller del barrio* de AV.

### I. Fachada del Centro Cultural Teresa Israel



## II. Texto de presentación del *Tere* (septiembre 2014)

### PRESENTACIÓN ARTÍSTICA

---

*Construcción colectiva, alternativa y rebelde*

Apoyamos activamente las experiencias culturales comunitarias, autogestivas e independientes, buscando contribuir al fortalecimiento de las mismas, generando escenarios diversos y abiertos a la comunidad. Construimos de manera participativa como principio de nuestra práctica militante.

Creemos que la cultura popular está en constante movimiento, no se consume ni se compra, sino que se hace por todxs y para todxs.

Trabajamos para que las iniciativas grupales e individuales crezcan dialécticamente y se retroalimenten con el proyecto colectivo que es la Casa de Teresa. Es por esto que te invitamos a sumarte a nuestras actividades, a que traigas tu propuesta y aportes tu voz y acción para seguir creciendo.

La comisión artística se reúne una vez cada 15 días en el Tere para compartir y abrir las puertas a nuevas ideas.

### PRESENTACIÓN HISTÓRICA

---

*Para todxs el pan, para todxs la belleza, para todxs todo.*

El 8 de marzo de 1977 Teresa Israel fue detenida y posteriormente desaparecida por el Terrorismo de Estado, política del gobierno cívico-militar que reinaba en nuestro país. Abogada y militante comunista, Teresa formaba parte de la Liga Argentina por los Derechos del Hombre, participando activamente en la defensa de diversos militantes del campo popular.

Con más de 20 años de existencia, el Centro Cultural Teresa Israel es la continuidad de su lucha. Fundado por Clara y Enrique Israel, mamá y papá de Teresa, el centro participa de manera activa de la vida social, cultural y política de Almagro desde la vuelta de la democracia. A partir de ese momento, la esquina de Acuña de Figueroa y Humahuaca recuperó su historia de compromiso popular que desde los años '40 lleva delante de la mano del Partido Comunista y los vecinos del barrio, siempre como una iniciativa abierta a la comunidad.

Hoy en día el centro cultural funciona como un colectivo autónomo y autogestivo, de construcción horizontal y participativa.

En La Casa de Teresa creemos que hay que anticipar, en los hechos y actitudes cotidianos, la sociedad que deseamos. Confiamos que, ante las opresiones que sufrimos como pueblo, hay que

edificar una nueva sociedad, donde la democracia sea participativa, la diversidad un aporte y el compromiso una realidad.

Para nosotrxs el trabajo en el arte, la educación y la cultura es la posibilidad de construir nuevos significados, de ser más libres, de avanzar en una nueva subjetividad que contraste con el carácter alienante e individualista de nuestra sociedad. Desarrollamos AulaVereda, nuestra experiencia en educación popular; tenemos un colectivo cultural formado por diversos artistas de teatro, música, danza y otras disciplinas; y porque creemos en la interacción e intervención del espacio público, realizamos actividades en las calles y plazas de nuestro barrio.

La Casa de Teresa es un lugar de puertas abiertas, de corazones sensibles y de brazos amigos. Luchar contra la injusticia, crear sueños colectivos, construir poder popular.

Así lo soñó Teresa, así lo estamos haciendo...

### III. Manifiesto AulaVereda (octubre 2012)

## AULA VEREDA

### *Un recorrido acerca de quiénes somos y dónde nos encontramos hoy*

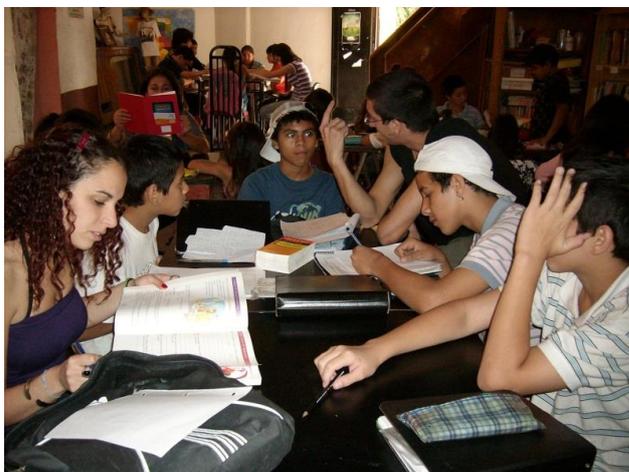
Aula Vereda es un lugar de muchos encuentros, donde aprender y enseñar se encuentran para construir.

Y construimos saberes, sí, pero también vínculos. En el encuentro con el otro aprendemos muchas cosas, aprendemos sobre todo a *aprender de y con* los compañeros y profes. Y cada uno con lo suyo, con su historia, con su cuerpo, con sus deseos y preferencias forma parte de un grupo.

Aula Vereda es un lugar que está y en el que estamos, que forma parte de un Centro Cultural llamado “La casa de Teresa”. (En homenaje a Teresa Israel, una militante detenida desaparecida por el terrorismo de Estado). El centro organiza muchas actividades y algunas veces los chicos de Aula Vereda tienen acceso a ellas.



Así se encuentran que en el lugar en el que aprenden, horas más tarde, hay un recital, una variedad o una muestra de fotografía.



El centro cultural y en él Aula Vereda, forman parte de un barrio: *Almagro*. Y desde este lugar, intentamos generar lazos con las instituciones que lo componen: escuelas, centros de salud, otros centros culturales, asambleas de vecinos, etc. Para poder fortalecer los vínculos con aquellos que se preocupan por mejorar el barrio y la calidad de vida de sus vecinos. Es el lugar que elegimos y construimos

para organizarnos. A partir de Aula Vereda fuimos construyendo vínculos con los chicos que vienen a estudiar, con sus padres, con sus escuelas y así empezamos a conocer más al barrio donde trabajamos y donde viven muchos de los que se acercan al centro cultural. Creemos que conocer el barrio es fundamental para fortalecer esos vínculos y generar nuevos y es por eso que nos propusimos construir un mapa que en el cual podamos identificarnos todos, donde aparezcamos todos. Estos mapas deben reflejar el barrio tal como lo conocemos todos, con esa plaza donde juegan los chicos, con la escuela donde van cada día de la semana, con la calle donde juegan un partidito de fútbol, todos esos lugares que para nosotros significan algo. Pero la tarea de construir un mapa no es algo individual, se necesitan muchas experiencias, trayectorias y recuerdos que nos permitan entre todos reconstruir esos lugares fundamentales del barrio. Y es por eso que desde AV propusimos hacerlo colectivamente entre los profes, los chicos, los vecinos del barrio y los otros espacios y centros culturales que creemos necesario pensar colectivamente al territorio donde cada día trabajamos, estudiamos y transitamos.

Cada sábado, vienen chicos y chicas de las escuelas cercanas con sus tareas y sus dudas y cada sábado buscamos que puedan volver a sus casas con mucho más que la tarea resuelta. En Aula Vereda trabajamos para que aprender sea conocer, sea descubrir y también sea construir. Porque creemos que el encuentro con el conocimiento puede y debe ser placentero y no excluyente, no un padecimiento.



Entonces enseñamos y aprendemos también a partir del *juego*. Intentamos que cada chico y cada chica encuentren un lugar para desarrollar sus propios intereses, para expresar sus inquietudes y sus saberes. Acá nadie es peor que nadie y aprender no es una competencia. Aprender es crecer y es compartir.



uno de los chicos y chicas nuevos caminos dentro de la escuela, para resignificar el valor que tiene la educación pública.

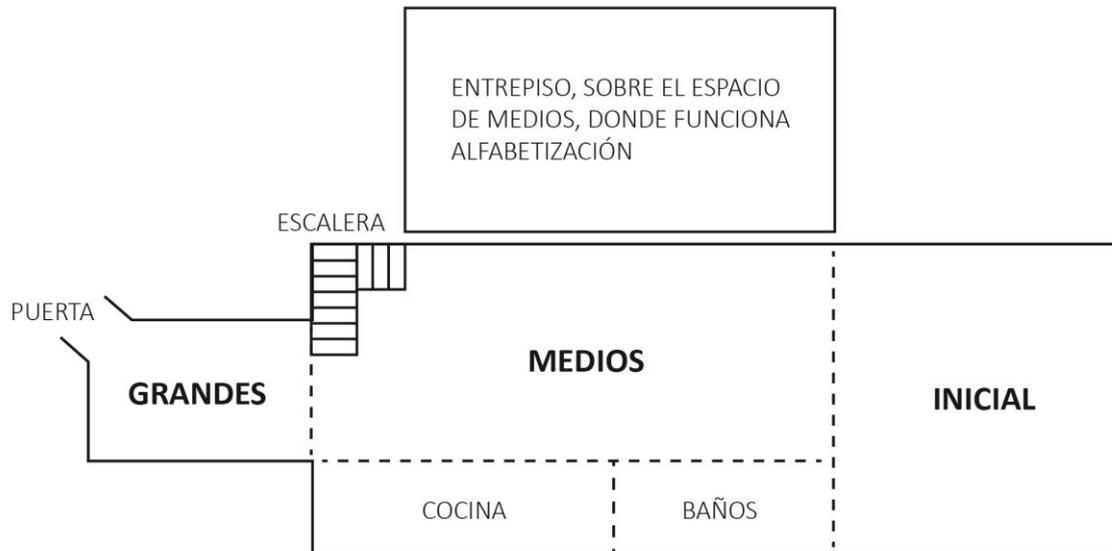
Entonces nosotros abrimos este espacio y decidimos trabajar de esta *otra manera*, porque de esta otra manera queremos que funcione el mundo. Por eso, pensamos que esta manera de hacer y estar en el mundo no puede quedar reducida solo al espacio de Aula Vereda, si no que puede traducirse en un nuevo modo de comunicación y de relación con las escuelas, con las familias, con los vecinos. Creemos en el poder de cambio de la educación, y por sobretodo creemos en el poder de los niños y niñas como fuentes de transformación social. Si les mostramos que otro mundo es posible, les mostramos que vale la pena luchar por él.

Por todo esto Aula Vereda es un espacio necesario. Algunas veces, la escuela se convierte en un lugar que los excluye y los desalienta. Porque la escuela pública de hoy en día también se encuentra devastada: no hay presupuesto, no hay recursos, no hay aulas ni docentes, no hay lugar para alojar al niño y su familia. Sin embargo, apostamos a un encuentro diferente con el aprendizaje, que habilite para cada



### Los profes de Aula Vereda

#### IV. Distribución del espacio en AV



**Espacio central donde trabajan los/as chicos/as de 3° a 6° grado y luego se realiza la merienda con todos/as.**



**El espacio central también se utiliza al comienzo de la jornada de AV para la ronda y el saludo inicial**



**Espacio “del fondo” donde trabajan los/as niños/as de nivel inicial**



**“Mesa de los grandes” al lado de la puerta de entrada**



**“Mesa de los grandes”**



**Espacio de alfabetización para 1° y 2° grado. Este funciona en el entrepiso, donde arman su “ambiente alfabetizador” y desarrollan su proyecto de cocina (2014)**



**Cocina del Tere donde algunos/as chicos/as ayudan a preparar la merienda**

V. Flyer de convocatoria de AV (2008)

**“CENTRO DE APOYO  
ESCOLAR”  
GRATIS**

-  **Para todas las áreas de la escuela primaria**  
(Matemática, Lengua, Cs. Sociales, Cs. Naturales, Inglés, etc.)
-  **Todos los sábados de 14 a 17hs.**
-  **En el Centro Cultural “Casa Teresa Israel”, Humahuaca y Acuña de Figueroa (esquina)**
-  **Clases dadas por docentes y universitarios**
-  **Espacio con biblioteca y juegos para chicos**
-  **1° encuentro con padres el sábado 5/04**

Contacto: 15-4174-6257/

**“CENTRO DE APOYO  
ESCOLAR”  
GRATIS**

-  **Para todas las áreas de la escuela primaria**  
(Matemática, Lengua, Cs. Sociales, Cs. Naturales, Inglés, etc.)
-  **Todos los sábados de 14 a 17hs.**
-  **En el Centro Cultural “Casa Teresa Israel”, Humahuaca y Acuña de Figueroa (esquina)**
-  **Clases dadas por docentes y universitarios**
-  **Espacio con biblioteca y juegos para chicos**
-  **1° encuentro con padres el sábado 5/04**

Contacto: 15-4174-6257/

**“CENTRO DE APOYO  
ESCOLAR”  
GRATIS**

-  **Para todas las áreas de la escuela primaria**  
(Matemática, Lengua, Cs. Sociales, Cs. Naturales, Inglés, etc.)
-  **Todos los sábados de 14 a 17hs.**
-  **En el Centro Cultural “Casa Teresa Israel”, Humahuaca y Acuña de Figueroa (esquina)**
-  **Clases dadas por docentes y universitarios**
-  **Espacio con biblioteca y juegos para chicos**
-  **1° encuentro con padres el sábado 5/04**

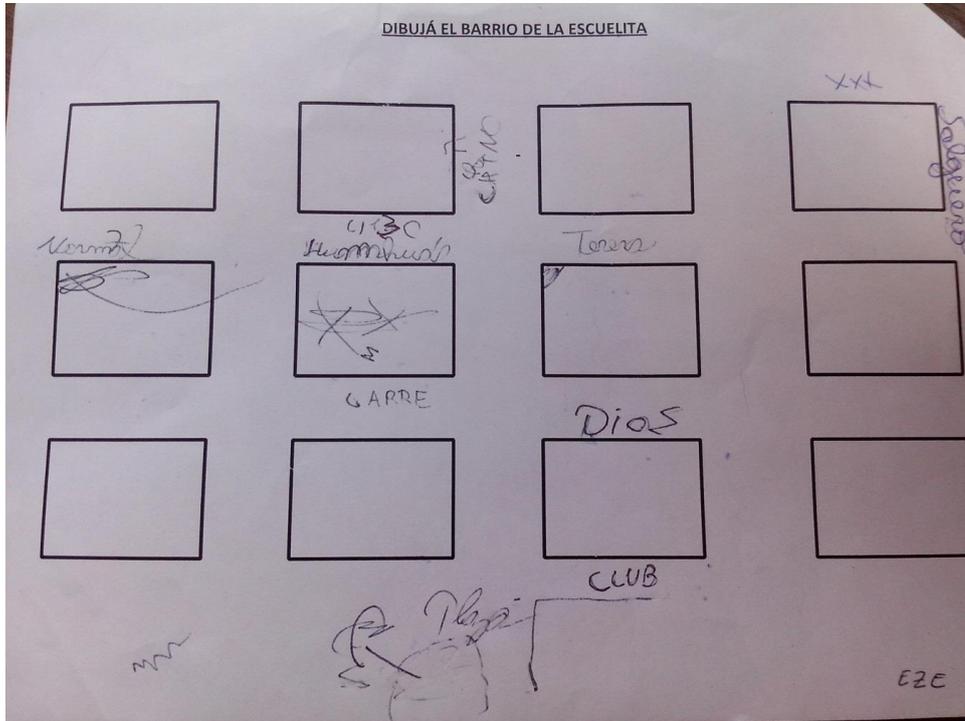
Contacto: 15-4174-6257/

**“CENTRO DE APOYO  
ESCOLAR”  
GRATIS**

-  **Para todas las áreas de la escuela primaria**  
(Matemática, Lengua, Cs. Sociales, Cs. Naturales, Inglés, etc.)
-  **Todos los sábados de 14 a 17hs.**
-  **En el Centro Cultural “Casa Teresa Israel”, Humahuaca y Acuña de Figueroa (esquina)**
-  **Clases dadas por docentes y universitarios**
-  **Espacio con biblioteca y juegos para chicos**
-  **1° encuentro con padres el sábado 5/04**

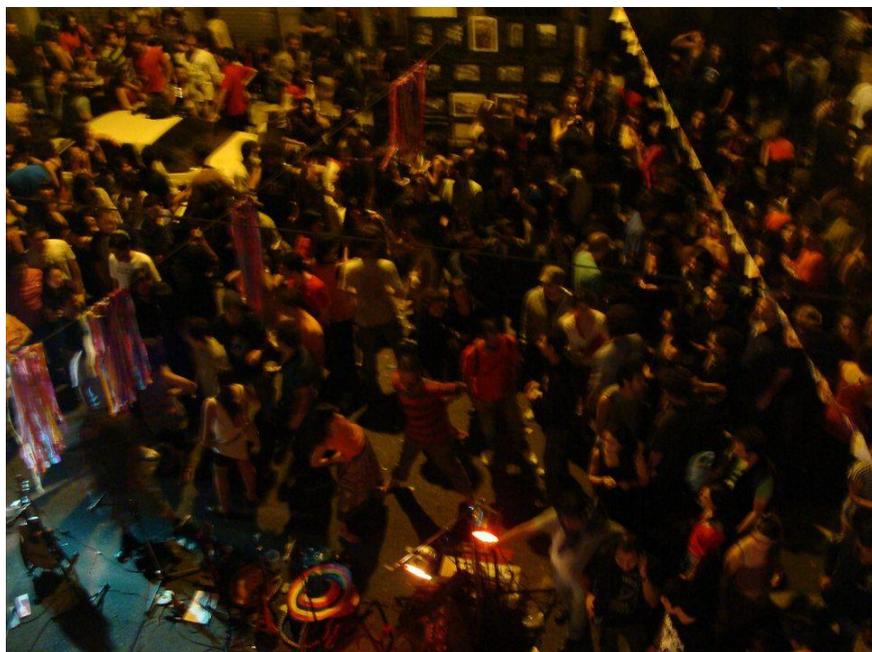
Contacto: 15-4174-6257/



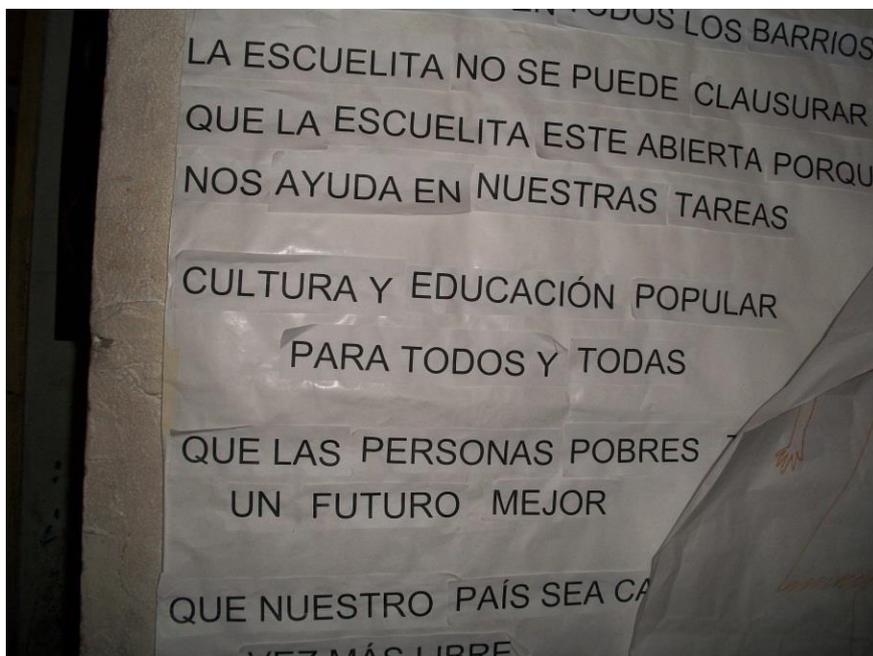


## VII. Fotos de los festivales callejeros





### VIII. Estética y utilería del *Tere*







**Al lado de la foto de *el Che* está la de Teresa Israel y abajo un cartel que dice “Hasta que no luchas por algo no te conviertes en quién eres”**



**Atrás de los/as chicos/as puede verse un cartel con la foto de Teresa Israel y los datos sobre su vida y asesinato. El mismo fue donado por la Liga Argentina por los Derechos del Hombre en uno de los aniversarios de la desaparición de Teresa que se conmemora en el centro cultural todos los años.**

## IX. Fotos de los recorridos por el barrio







**XI. Fragmento de encuesta de fin de año de Jean (2012)**

**NOMBRE:** Jean Carlos

**EDAD:** [Redacted]

EN UNA ESQUINA DE ALMAGRO PASAN COSAS LOCAS. TODOS LOS SÁBADOS SE ENCUENTRAN AHÍ MUCHAS PERSONAS. VOS A AULA VEREDA VINISTE:

TODOS LOS SÁBADOS / CASI TODOS / ALGUNOS / CASI NINGUNO

PORQUE vine en mitad de año

ESAS PERSONAS SON TODAS DIFERENTES. HAY CON PELOS LARGOS Y CON PELOS CORTOS, BAJITOS O ALTOS, LLENOS DE COLORES O CON UN SÓLO COLOR FAVORITO, DE RULOS, MUY LACIOS. HAY QUIENES VISTEN SOMBREROS, OTROS LLEVAN VESTIDOS DE FIESTA. NUNCA FALTAN LAS CAMISETAS DE DIFERENTES EQUIPOS. CARGAN CON BOLSAS, MOCHILAS, CARTERAS, CARRITOS. EN FIN NINGUNO SE PARECE A NINGUNA Y NINGUNA A NADIE. SABEMOS QUE A ALGUNOS LES DICEN CHICOS Y A OTROS LES DICEN PROFES.

CUANDO LLEGABAS TE ENCONTRABAS  
 CON: Ena - marcos y Patito .....Y HABLABAN  
 DE: cualquier cosa futbol-politica